

EL CUADERNO DE NOTAS: UN INSTRUMENTO PARA EL RECONOCIMIENTO DE
LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

María Isabel Valencia Reyes

Paula Andrea Castaño García

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2020

EL CUADERNO DE NOTAS: UN INSTRUMENTO PARA EL RECONOCIMIENTO DE
LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

María Isabel Valencia Reyes

Paula Andrea Castaño García

Dirigido por:

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2020

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Infinitas gracias doy a Dios por mi formación, a mi madre por su entrega y amor, a mi compañera Paula por su compromiso y dedicación, a nuestra asesora Tatiana por su excelente y admirable orientación, a mi novio David por su comprensión, positivismo y apoyo, y a mí por soñar y perseverar.

María Isabel Valencia Reyes

Gracias a Dios y a la vida por permitirme vivir esta experiencia tan maravillosa, a mi familia, que es mi mayor tesoro y quiénes han apoyado todo mi proceso de principio a fin. A mi compañera Isabel por tener la paciencia y toda la dedicación de realizar este trabajo a mi lado, a nuestra asesora la profesora Tatiana quién nos guío con su sabiduría de la mejor manera posible, a la universidad y todos los profesores que hicieron de mí una persona diferente en muchos ámbitos, a mí por permitirme soñar y transformarme.

Paula Andrea Castaño García

Resumen

El presente trabajo de grado surge con el objetivo de comprender las concepciones de enseñanza del lenguaje de una docente de básica primaria, reflejadas en los cuadernos de notas de cuatro estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

Metodológicamente se opta por una investigación cualitativa de corte interpretativo, bajo un estudio de caso simple. Los instrumentos empleados en esta investigación fueron: una rejilla de análisis de los cuadernos de notas, diseñada teniendo en cuenta las categorías *evidencias de revisión y evaluación, tipos de tareas, actividades, escrituras auténticas y estrategias novedosas*, además de una entrevista a la docente orientada a su quehacer pedagógico y una entrevista a los estudiantes enfocada en su proceso de aprendizaje, de modo que la información recolectada con los diferentes instrumentos permitiese una triangulación de los hallazgos y de esta manera, una mirada más objetiva del objeto en cuestión.

Ahora bien, los hallazgos del estudio permitieron comprender que el cuaderno de notas constituye una herramienta valiosa para el análisis de las concepciones que tiene un docente, ya que en él se concretan sus estrategias, propuestas y en muchas ocasiones su perspectiva respecto al rol de los estudiantes. De igual manera, lo consignado en dicho instrumento evoca el protagonismo de los actores de la clase y por último evidencia la relación entre el discurso docente y su actuar pedagógico.

Además, el análisis de la información obtenida da cuenta de la marcada presencia de la concepción tradicional en la enseñanza del lenguaje, en el quehacer de la docente.

Palabras claves: Cuaderno de notas, concepciones de enseñanza, modelos pedagógicos, prácticas de lectura y escritura.

Abstract

The present work of degree arises with the objective of understanding the concepts of language teaching of a primary school teacher, reflected in the notebooks of four students of the fourth grade of the Jaime Salazar Robledo Educational Institution.

Methodologically, a qualitative research of an interpretative nature is chosen, under a simple case study. The instruments used in this research were: an analysis grid of the notebooks, designed taking into account the evidence categories of review and evaluation, types of tasks, activities, authentic writing and novel strategies, in addition to an interview with the oriented teacher to their pedagogical work and an interview to the students focused on their learning process, so that the information collected with the different instruments allowed a triangulation of the findings and thus, a more objective look at the object in question.

However, the study's findings allowed us to understand that the notebook is a valuable tool for the analysis of the conceptions that a teacher has, since in it their strategies, proposals and in many occasions their perspective regarding the role of the teachers are specified. students. Likewise, what is stated in said instrument evokes the prominence of the actors in the class and finally shows the relationship between the teaching discourse and its pedagogical actions.

In addition, the analysis of the information obtained shows the marked presence of the traditional conception in language teaching, in the teacher's work.

Key words: Notebook, teaching concepts, pedagogical models, didactics, reading and writing practices.

Contenido

1. Planteamiento del problema	9
2. Objetivos	17
2.1 Objetivo General	17
2.2 Objetivos Específicos	17
3. Referente conceptual	18
3.1 Concepciones de enseñanza	19
3.2 Concepciones de enseñanza del lenguaje	22
3.3 Didáctica del lenguaje	25
3.4 Modelos de enseñanza de la lectura y la escritura	27
3.5 Cuadernos de notas	29
4. Metodología	31
4.1 Tipo de investigación	31
4.2 Diseño de investigación	33
4.3 Unidad de Análisis	33
4.4 Unidad de trabajo	34
4.5 Instrumentos	34
4.6 Procedimiento	37
5. Análisis de la información	38
5.1 Análisis de los cuadernos	38
5.1.1 Evidencias de revisión	38
5.1.2 Tipos de tareas	39
5.1.3 Actividades	45
5.1.4 Escrituras auténticas	48
5.1.5 Estrategias novedosas	50

5.2 Entrevista a la docente	52
5.3 Entrevista a los estudiantes	58
6. Conclusiones	64
7. Recomendaciones	67
8. Bibliografía	70
9. Anexos	75
9.1 Anexos entrevistas	75
9.1.1 Entrevista docente	75
9.1.2 Entrevista estudiantes	81
9.2 Anexo rejilla	85

Contenidos de Tablas

Tabla 1 Categorías de análisis	37
Tabla 2 Rejilla para el análisis de los cuadernos de notas	39
Tabla 3 Fases del proceso de investigación	41

Contenido de imágenes

Imagen 1. Tarea: escritura de texto narrativo	47
Imagen 2. Tarea de escritura descontextualizada	49
Imagen 3. Actividades gramaticales I	51
Imagen 4. Actividades gramaticales II	51
Imagen 5. Explicación de tipos de texto	53
Imagen 6. Actividad de transcripción	56
Imagen 7. Estrategias usuales	57

1. Planteamiento del problema

¿Y qué le ha hecho creer al hombre que enseñar es transferir o transmitir información? si a diferencia de lo ocurrido cuando alguien se dispone a la consignación de una suma dada de dinero, transfiriéndola a un otro que la espera, en los procesos de enseñanza no hay lugar a que de un cerebro a otro el conocimiento pase intacto. Cada quien capta y construye aquello que le interesa, aquello que da cuenta de sus necesidades de aprendizaje, eso a lo que logra darle realmente un significado.

Vale la pena entonces señalar que como afirma Freire (1997) “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Pág.47) es generar espacios y procesos que le permitan al individuo pensar, transformarse y apropiarse de una manera mucho más autónoma de diversos conocimientos que pueda poner en práctica en su vida cotidiana.

Como lo afirma el autor antes referido, en su texto “Pedagogía del oprimido” *la educación es libertad*, ya que permite que las personas con menos posibilidades puedan acceder a su propia evolución. De manera particular en el contexto educativo, hacer posible dicha premisa, está directamente relacionado con las formas de enseñanza, pues considerar el contexto de los educandos y sus particularidades, harán del proceso algo realmente significativo y acorde con sus necesidades, es decir, de la educación, un proceso de transformación humana, distinto a si se asume a toda la población desde una mirada homogeneizadora, que replica, obedece y memoriza, sin el menor asomo de un pensamiento crítico.

En relación con lo anterior, vale la pena señalar que el ser humano tiene acceso al aprendizaje desde diferentes modos de educación, y en diferentes escenarios, y particularmente en la escuela a partir de distintas formas, modelos y concepciones de enseñanza; así, el individuo no sólo se apropia de conocimientos en el ámbito académico, sino que también se ve influenciado por otro tipo de información que llega a su vida desde la

educación no formal e informal; en relación con lo planteado Trilla (como se citó en Soto, 1999) divide el universo educativo en 3 sectores: El sector A que, “comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza , ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada.” es decir, la educación formal. El sector B, “conformado por un conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal” y por último el sector C, “constituido por un conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin” siendo esta la educación informal.

A partir de la sectorización que hace dicho autor, es claro que la educación formal y no formal se rige por la intencionalidad de aprender, sin embargo la educación formal reclama la sistematización y la institucionalización del saber, mediada por un docente y un estudiante en un espacio de interrelación específico, que en este caso sería el aula; de otra parte, la educación informal es no intencionada, ya que ocurre en la interacción con los diferentes grupos sociales como amigos, familia y ciudadanía, es esta la primera que recibe el ser humano y le permite pertenecer a una sociedad que está influenciada por unos parámetros específicos.

Ahora bien, y pese a la importancia de la educación dentro y fuera de la escuela, la enseñanza se ha limitado a la reproducción de prácticas tradicionales, como lo afirma Ormrod (2005) en su libro “*Aprendizaje humano*” enseñar se ha caracterizado por ser un proceso conductual, en el que prima la relación estímulo- respuesta, y los procesos de evaluación cuantitativa que pretenden identificar los conceptos transmitidos y aprendidos de manera mecánica y repetitiva, por lo que los estudiantes tienen un papel pasivo en el aula, ya que son receptores de la voz de autoridad del docente, lo que conlleva a que asuman un rol de

reproductores del saber, y no desarrollen su pensamiento crítico reflexivo y adquieran aprendizajes poco significativos que serán olvidados de manera casi inmediata.

Sumado a lo anterior, López, López y Puertas (2011) afirman que los docentes y la comunidad educativa aún no tienen claro el rol del profesor como un actor reflexivo, que piensa e innova su práctica pedagógica, lo que genera un patrón que ha prevalecido en la sociedad hasta hoy, y que configura al docente como un administrador de contenidos, lo que conduce a un aprendizaje descontextualizado, memorístico y poco significativo.

En línea con lo dicho, Ramírez (2018) plantea que en las aulas aún persisten prácticas de enseñanza basadas en métodos tradicionales y clases magistrales, que abarcan procesos como la memorización y estrategias de “aprendizaje” como la repetición, en lugar de desarrollar diversas competencias que le permitan al estudiante aportar al desarrollo y avance de su contexto.

Así mismo, lo afirman investigaciones como las realizadas por Moreno (2002), y Gonzaga (2005) quienes refieren cómo desde posturas tradicionalistas de la enseñanza, el docente se configura como un sujeto a la vez pasivo, que repite, administra y controla los contenidos al interior del aula. Lo que le despoja de su condición de creador activo, propositivo, pensante y reflexivo.

En relación con lo planteado, la enseñanza del lenguaje, como área transversal y fundamental para el desarrollo del ser humano y su participación social, no ha estado exenta del tipo de prácticas descritas, ello se evidencia en las concepciones reconocidas en el contexto educativo respecto a la formación en dicha área, en las cuales claramente se percibe una clasificación de las prácticas de enseñanza. Así pues, Chomsky (citado en Aguilar, 2004) desde una mirada conductista de la enseñanza, asume el lenguaje como un proceso innato, cuyo eje principal es la gramática, el autor explica que cada ser humano con la facultad de hablar y reconocer el código es capaz de expresarse en su propia lengua, pero sobre todo,

hacerse entender por otros, y bajo esta premisa han surgido distintas perspectivas acerca de la enseñanza del lenguaje, que de acuerdo con Castaño y Sánchez (2014) en lo señalado en los textos “*Prácticas de lectura en el aula*” y “*Prácticas de escritura en el aula*” determinan las prácticas en el aula, es decir, inciden no solo en la enseñanza sino en el aprendizaje.

Una de dichas perspectivas es que “Leer es un asunto netamente de decodificación” y que “Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos” concepciones que indican el lugar privilegiado del reconocimiento de las normas ortográficas, de la estructura y del código, antes que de la significación o la lectura global (Imágenes, reconocimiento del autor, la jerarquización de ideas y el sentido general del escrito), lo que conduce a prácticas de enseñanza mecánicas, de transcripción, que no crean la posibilidad de que los niños y niñas aprendan desde situaciones de comunicación a partir de su contexto.

Así mismo, y según lo planteado por los autores, es común que en el ámbito de la enseñanza del lenguaje, se asuma la lectura como producto y la escritura como un ejercicio de una sola vez, lo que genera que dichos procesos sean abordados de manera aislada, y desde una mirada evaluativa, y no como procesos que deben guiarse, y que tienen sentido más allá de lo académico, pero que además exigen una serie de subprocesos y momentos para su desarrollo; así, la lectura debe estar regida como una actividad para la vida y no sólo como una tarea para el profesor, y la escritura como un proceso complejo que permite construir el pensamiento y no solo plasmarlo.

Contrario a lo anterior, la concepción cognitiva del lenguaje, de acuerdo con lo expuesto por Teberosky (2003) reconoce que “en el aprendizaje, intervienen dos subprocesos que implican un procesamiento del lenguaje: el fonológico y el reconocimiento de las palabras”(Pág. 43) a diferencia de las percepciones expuestas anteriormente, está enfatiza en la interiorización cognitiva de las palabras, ya que reconoce que el estudiante no solamente debe tener una buena gramática, sino que además debe tener una conciencia fonética de lo

que lee y escribe, es por esta razón que privilegia el desarrollo cognitivo, y no solamente el acto mecánico de escribir de manera gramaticalmente correcta.

No obstante, dichas concepciones podrían conducir al abordaje de la enseñanza del lenguaje de manera ajena al contexto, desconociendo los usos reales del mismo, por lo que dicho proceso sociocultural sigue considerándose un objeto estático, desde el cual se enseñan las tareas de codificación y decodificación; en este sentido, el rol que cumple el docente en el aula es el de planear y ejecutar actividades acordes a los dos procesos anteriormente mencionados (Dubois, 2015).

Ahora bien, como lo señalan las investigaciones adelantadas por Duque y Ramírez (2014), algunos docentes han propendido por emplear un modelo de orden constructivista, mediante el cual el lenguaje se considera una práctica social que está presente en todo tipo de aprendizaje escolar, sin embargo, en dicha investigación también se concluye que muchos maestros dan cuenta de este modelo únicamente desde su discurso, pues en sus prácticas aunque incluyen ciertas actividades constructivistas como partir de las hipótesis de los estudiantes y de sus propios intereses, se evidencia que no han podido despojar de sus prácticas los enfoques tradicionales, primando la adquisición mecánica de contenidos, la memorización de códigos y el uso descontextualizado de los mismos.

En relación con lo anterior, Duque y Ramírez (2014) indican que, aunque la concepción constructivista aporta aprendizajes significativos a los estudiantes y el lenguaje se convierte en una herramienta de uso, aprendizaje y reflexión que posibilita al alumnado sentirse inmerso en una realidad cultural e histórica; y que es precisamente a ella, a la que deben llegar los docentes, es también la que mayor resistencia ha generado.

Por lo anterior, resulta entonces pertinente señalar que, si bien existe una concepción constructivista de enseñanza del lenguaje, desde la cual Vygotsky (citado en Álvarez, 2010) afirma que el lenguaje no solo es una dimensión cognitiva sino sobre todo social, la

pervivencia de los paradigmas tradicionales es evidente. En tal sentido Villa y Trujillo (2012) plantean que la existencia de otras concepciones no es condición suficiente para dar por hecho que los docentes las empleen y adapten en las clases; es por esto que a pesar de todo el beneficio que conlleva el constructivismo en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes es poco incorporado en las aulas, puesto que, se convierte a su vez en un reto para los docentes.

En concordancia con lo planteado Bueno, López y Matamba (2008) refieren que muchos docentes del área del lenguaje expresan tener un papel de mediador y adoptar modelos de enseñanza constructivistas que permiten comprender el lenguaje como proceso, aunque, en sus prácticas reflejan modelos habituales como el tradicional, el cual puede evidenciarse en la recurrencia de clases magistrales, actividades descontextualizadas, en ocasiones en los registros de los estudiantes en sus cuadernos de apuntes, pues ellos reflejan el tipo de actividades promovidas en los procesos de enseñanza de las diferentes áreas; y en las prácticas de escritura fomentadas en el aula, en muchos casos sin destinatarios reales, ni desde la figura de escritores auténticos.

Al respecto de lo anterior, Espinosa, Cruz, Ruiz y Pino (2014) afirman que existe “una contradicción entre el discurso; es decir, la forma de concebir la educación y el quehacer cotidiano en el aula” (Pág. 61) lo que concuerda con los hallazgos de Ramírez, Zapata y Penagos (2010) quienes concluyen que algunos docentes no cuentan con claridad teórica respecto a lo que realizan en el aula, y que en ocasiones ello se evidencia en la falta de concordancia entre lo que dicen y hacen en sus prácticas, lo cual es contradictorio ya que una de sus principales funciones consiste en establecer diálogos y reflexiones entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, de acuerdo con los intereses del presente estudio, y los supuestos establecidos previamente, vale la pena señalar que los cuadernos de notas constituyen una herramienta potente de análisis de las prácticas de enseñanza, ya que en ellos se encuentra configurada la

enseñanza desde la perspectiva del estudiante como desde la perspectiva del docente, de ahí la importancia del análisis de este instrumento, debido a que esta toma un lugar privilegiado en la escuela. En línea con lo expuesto, Chartier (2005) expone que” *Los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender los procesos de escolarización de una manera distinta a como lo hacen los textos impresos y oficiales*”. (Pág.1) es decir, estos expresan puntos de vista del estudiante y del docente, reflexiones y escrituras auténticas, en las que se pueden evidenciar diversas situaciones que suceden específicamente en el aula de clase, lo que podría constituir un aporte para comprender las concepciones que los docentes tienen, en este caso, sobre la enseñanza del lenguaje.

En línea con lo anterior, Piñeros, Orjuela y Torres (2017) afirman que no importa cuánto escriban los estudiantes en el cuaderno de lenguaje, sino que las actividades que se realicen en él sean en un contexto real de comunicación y que así lo reflejen, porque ello dará cuenta de las metodologías y concepciones acerca de la enseñanza.

De manera similar, los aportes de Taborda y Quiroz (2016) señalan que “*El cuaderno es un instrumento o dispositivo escolar para hacer seguimiento, verificar el desarrollo intelectual, detectar dificultades de aprendizaje, corregir ortografía, percibir errores conceptuales, chequear consultas, entre otros*” (Pág.1) premisa que puede traer discrepancias, ya que si los cuadernos de notas se utilizarán con un fin específico en el aula de clase y desde actividades que aporten significativamente a los estudiantes, entonces este dispositivo como ellos lo afirman se emplearía con fines y objetivos muy distintos a los que se evidencian con frecuencia en las aulas de clase de primaria; ya que como lo afirman Piñeros, Orjuela y Torres (2017) una de las actividades que más exige el uso de los cuadernos de notas es la transcripción de textos de diversas fuentes de información, lo que sin duda incide en que los estudiantes no logren comprender que la escritura constituye un proceso que requiere de planeación, varias escrituras, y revisión constante, y que por el contrario la

asuman como una actividad mecánica, lo que a su vez conduce a que la toma de registros por parte del estudiante no sea un proceso consciente, libre y de construcción sino meramente de repetición de códigos escritos por otros, ya sea en un libro de texto escolar o en el tablero.

Sin duda y teniendo como base lo expuesto por Ocampo y Chartier (2005) los cuadernos de notas pueden ser una herramienta que permite verificar el modelo y las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza del lenguaje y de las distintas áreas del saber, como también lo plantean Grajales y Toro (2016), al referir que son un complemento para la organización de contenidos en la enseñanza y aprendizaje a través del cual se recolecta y se transmite información, el problema es que se ha utilizado adaptándose a la necesidad del docente y no a los intereses que tienen los estudiantes.

Por lo anterior, dicha herramienta podría constituir un potente instrumento de estudio, pues es posible que en los registros de los estudiantes al interior de sus cuadernos de notas, se representen los modelos de enseñanza ya existentes y/o se configuren nuevos modelos, es decir, los cuadernos de notas podrían ser un instrumento importante para confrontar de qué manera enseñan y de qué manera están aprendiendo los estudiantes, y ello podría posibilitar el desarrollo de apuestas para la transformación de las prácticas educativas, a nivel de la enseñanza como también de los aprendizajes.

Es por estas razones que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza del lenguaje de un docente de básica primaria, que pueden verse reflejadas en los cuadernos de notas de los estudiantes?

2. Objetivos

Para dar respuesta al interrogante de investigación expuesto en el anterior apartado, se plantean los siguientes objetivos:

2.1 Objetivo General

- Comprender las concepciones de la enseñanza que tiene un docente de básica primaria que pueden verse reflejadas en un cuaderno de notas de los estudiantes.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las características de los apuntes que toman los estudiantes en sus cuadernos de notas, al iniciar un proceso de enseñanza en el área del lenguaje.
- Categorizar los apuntes según las concepciones de enseñanza del área del lenguaje.
- Contrastar las concepciones de enseñanza que reflejan los apuntes en el cuaderno de notas del área del lenguaje con la entrevista realizada al docente en el área mencionada.

3. Referente Conceptual

En este apartado se conceptualizan los diferentes temas a abordar en el presente estudio, para lo cual se hace referencia a las concepciones de enseñanza, a las concepciones de enseñanza del lenguaje, a la didáctica del lenguaje y al cuaderno de notas; aspectos que constituyen el fundamento conceptual de esta investigación, y que sin duda guiarán el análisis de los resultados que se obtengan, posterior a la implementación de los instrumentos.

De manera inicial, es necesario referir las diversas concepciones que respecto a la enseñanza han emergido, pues estas determinan además, la perspectiva que se tiene del estudiante, como lo afirma Ponte (citado en Bohórquez, 2014),” *una concepción puede ser vista como el plano de fondo organizador de los conceptos*”, es la forma de entender, la manera de percibir un fenómeno y abordar las tareas y ligadas a ellas están las actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada ser humano tiene de lo que constituye su papel en un contexto determinado. Por su parte Azcárate, García y Moreno (2006) definen que las concepciones se fundamentan en las estructuras que cada profesor construye y por ende están asociadas a sus conocimientos, esos que posteriormente enseña a sus estudiantes, estas concepciones se caracterizan por “Formar parte del conocimiento, producto del entendimiento, actúan como filtros en la toma de decisiones e influyen en los procesos de razonamiento” (p. 110) además, determinan la manera de enseñar, el tipo de actividades, el concepto propio del docente y del estudiante, entendidos estos, como actores fundamentales para dicho proceso educativo.

A continuación, se abordan las concepciones de enseñanza tradicional, cognitiva y constructivista, que permiten comprender las diferentes perspectivas que respecto a la enseñanza se han gestado.

3.1 Concepciones de enseñanza.

Inicialmente es imprescindible mencionar la concepción más arcaica sobre la enseñanza, *la conductista*, que de hecho se encuentra arraigada a contextos actuales de educación, la cual refiere la enseñanza como un ejercicio de transmisión de conocimientos. De acuerdo con Fortoul (2008), esta concepción ubica el enseñar como un proceso de transferencia de conocimientos del maestro al estudiante, con el fin de producir un aprendizaje, por lo tanto, la responsabilidad central se le atribuye netamente al docente, quien desde su rol es el encargado de transmitir saberes, es además el actor principal del proceso educativo, es decir es el poseedor del conocimiento y su quehacer se limita estrictamente a comunicarlo a aquellos que no lo tienen.

En cuanto a la evaluación, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo conductista considera además a los estudiantes como sujetos homogéneos, que deben recibir la misma información y a los cuales se evalúa de igual manera, utilizando así los mismos instrumentos y pautas para su calificación (Blanco, 2004).

Finalmente, el tipo de tareas implementadas bajo esta concepción, se caracterizan por ser literales, memorísticas, rígidas y de transcripción.

De manera similar, el *modelo pedagógico tradicional*, originado en la escolástica, filosofía de la iglesia católica, define que el objetivo de la enseñanza es la recuperación del pensamiento clásico, es decir todas las costumbres, conceptos e ideas propias de generaciones anteriores con un enfoque enciclopedista, el cual le da primacía a los conceptos y no a la aplicaciones de estos, según Canfux (1996) quien además agrega que los contenidos de la enseñanza tradicional, se traducen en el conjunto de conocimientos, saberes y valores sociales acumulados por las generaciones adultas antiguas que se transfieren a los alumnos como verdades acabadas; naturalmente, estos contenidos están separados de la experiencia de los

estudiantes y de las realidades sociales en las que están inmersos, a pesar del avance histórico y del desarrollo social y científico, que conducen hacia otras maneras de organización. Cabe además anotar que, algunos de los conceptos principales del tradicionalismo pedagógico aún permanecen en las prácticas pedagógicas actuales, este modelo tiene unas ideas básicas que están enfocadas con la educación del carácter, la disciplina como factor primordial para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos de enseñanza verbalistas como las clases netamente magistrales.

Así mismo, Flórez (1994) sintetiza la anterior afirmación al señalar que, el método básico del aprendizaje academicista y verbalista se enfoca en el dictado, el docente aborda bajo un régimen de disciplina a unos aprendices que son fundamentalmente receptores. En concordancia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma, que el papel del profesor se centra en exigirle al alumno la memorización de la información expuesta, refiriéndose a la realidad como algo inmóvil y estático; en ocasiones los contenidos ofrecidos son segmentos de la realidad alejados en su totalidad del contexto inmediato del estudiante.

De otra parte, Sarmiento (2004) resalta la *concepción cognitiva* de la enseñanza, la cual se centra en el interés de los individuos al representar el mundo que los rodea, de ese modo, la enseñanza se da cuando el docente implementa todo tipo de experiencias que le permitan al aprendiz construir representaciones simbólicas en sus estructuras mentales, de esta manera cumple con un rol activo dentro del aula de clases, es por esta razón que el docente que parte de este tipo de concepción usualmente crea contextos reales donde se practique un aprendizaje por instrucción.

En tal sentido, desde la concepción cognitivista, la evaluación debe tener en cuenta los procesos cognitivos y ritmos de cada sujeto ha tenido, es por esto que la reflexión y reconceptualización de los aprendizajes forman parte importante de este proceso evaluativo y

las actividades que se llevan a cabo dentro de este modelo son abiertas y flexibles, permitiendo una retroalimentación por parte de los estudiantes.

Ahora bien, la concepción cognitiva y tradicional comparten un mismo enfoque asociacionista del aprendizaje, es decir en el proceso de enseñanza no es primordial la interacción social para que el aprendizaje sea efectivo (Pozo, 1997).

Por último, a diferencia de las nociones anteriores, se destaca *la concepción constructivista*, respecto a la cual Sarmiento (2004) plantea que la enseñanza es entendida como un proceso mediante el cual el docente construye un entorno y contexto favorable para el aprendizaje y debido a esto el estudiante crea interpretaciones personales del mundo en el que vive, apoyado de sus experiencias e interacciones como individuo. En esta concepción son imprescindibles las ideas previas del alumnado, dado que son el punto de partida del docente, para promover la construcción de conocimiento, con el fin de que todo tipo de saber y competencia desarrollada por el aprendiz sea transferida a otros contextos, pero tengan sentido para él, desde sus propias experiencias y saberes.

Adicionalmente, desde la concepción constructivista la evaluación es un proceso dinámico y continuo en el cual se valora el aprendizaje del estudiante de manera cuantitativa y cualitativamente, teniendo en cuenta además el cumplimiento de los objetivos trazados. (Padilla, 2012).

El constructivismo se fundamenta en que la adquisición de todo conocimiento nuevo se genera a través de la movilización, por parte del estudiante de un conocimiento antiguo. El acto de pensar que el conocimiento previo posibilita el aprendizaje es un rasgo constitutivo del constructivismo y que soporta el aprendizaje significativo (Tafur y Coloma, 1999).

Según Vera (2009) para conocer y aprender los fenómenos a los que el sujeto les da significado, este debe transformar la información recibida, es por ello que la enseñanza radica en brindar al estudiante la ayuda necesaria, es decir, una asistencia ajustada al momento y a la

situación de cada estudiante, pero con el objetivo de que el alumno logre progresivamente su autonomía. El docente no debe asumir al estudiante como una tabla rasa, porque aun cuando el maestro maneje enteramente los contenidos que va a enseñar debe contar con las ideas que tienen los estudiantes, aunque el pedagogo sea conocedor del contenido sobre el cual los alumnos están aprendiendo, si no los tiene en cuenta, su docencia será ineficaz, por ende, no aportará de manera ajustada a su formación.

A continuación, se desarrollan las concepciones de enseñanza, específicamente del área del lenguaje, de interés en este trabajo de investigación.

3.2 Concepciones de enseñanza del lenguaje:

Son distintas las concepciones que sobre la enseñanza del lenguaje se han planteado en el mundo académico, algunas tienen lugar hace mucho más tiempo que otras que han surgido relativamente hace poco, pero todas han generado no solo discusiones respecto a la manera de enseñar sino entorno a la forma de percibir el lenguaje más allá del aula. Algunas de las concepciones más conocidas y practicadas en la escuela son: la conductista, la cognitivista y la constructivista, las cuales serán abordadas con mayor detalle en las siguientes líneas.

La concepción conductista interpreta la enseñanza del lenguaje como un producto, esto hace que se conciba la enseñanza como un asunto momentáneo, que no exige un proceso, sino que está orientado al cumplimiento más no a la construcción real de conocimiento, en este sentido, se desconocen los saberes previos y habilidades de los estudiantes, ya que de acuerdo con lo expuesto por Sánchez (2014) estas concepciones se caracterizan por manejar la lectura como una práctica de decodificación, es decir, orientada a desarrollar en los estudiantes la capacidad de relacionar las letras, palabras, frases y oraciones, teniendo en cuenta los sonidos y pronunciación de manera correcta en los textos; este tipo de concepción adopta la postura de que la lectura se realiza solo en el área del lenguaje, haciendo esta actividad una sola vez y de la misma manera en cualquier tipo de texto. Como lo afirma

Castaño (2014) esta concepción trata la escritura como una labor exclusiva del docente del área del lenguaje y manifiesta que escribir implica que el alumno produzca textos gramaticalmente correctos y como resultado de un único intento u ejercicio, es decir como un producto.

Por el contrario, según lo expuesto por Sánchez, (2014) la concepción constructivista de la enseñanza del lenguaje está orientada a ver la lectura como un proceso, es decir, una actividad tanto literal como inferencial, que permite el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, además se reconoce el lenguaje como un proceso socio cultural que tiene lugar en cualquier área del conocimiento; de igual manera, Castaño, (2014) explica que la escritura en este tipo de concepción, es vista como un proceso complejo, de carácter socio cognitivo, que implica construcción de conocimiento, y la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas, pero que además se puede realizar en todas las áreas del saber, de manera gradual, es decir, paso a paso, teniendo en cuenta que esta construcción será bajo unas situaciones de comunicación.

Dentro de esta misma línea, Sánchez (2014) señala la existencia de una serie de prácticas de lectura específicas para trabajar el lenguaje:

- Leer es construir sentido, es decir *“la lectura es un diálogo de lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente”* (Sánchez, 2014) y está influenciado por el nivel de significación que tenga el lector, esto implica que cuando un estudiante realiza el proceso de lectura también está en juego una interacción entre sus pensamientos, aprendizajes previos, reestructuraciones mentales y pretensión del autor.
- La lectura como proceso, esto es, como una práctica que conlleva a construir el sentido de los textos por medio de la anticipación, predicción y regresión, permitiendo la comprensión profunda de los mismos.

- La lectura como un proceso eferente y estético, son las formas de realizar una lectura según el tipo de texto, es decir, los textos informativos suponen una lectura eferente, es decir que se lee lo que se necesita para aprender nuevos conocimientos; por el contrario, los textos literarios se basan en una lectura estética ya que exigen ir más allá del contenido literal, teniendo en cuenta las emociones, además esta última, se asocia a una lectura por placer y diversión.
- Se lee en todas las áreas, ya que no sólo es una actividad propia del área de lenguaje, sino que es un proceso requerido en todos los contextos y ámbitos del saber, y se necesita para la comprensión de diferentes tipos de texto (Informativos, descriptivos, narrativos, argumentativos).

Además de lo anterior, Castaño (2014) refiere una serie de perspectivas acerca de la escritura que han de tenerse en cuenta para hacer de éste un proceso exitoso, dichas ideas se definen a continuación:

- La escritura es un asunto de todas las áreas, ya que esta es una herramienta para aprender y no es exclusiva de una sola área, dado que, aunque cada campo del saber, contexto, y/o asignatura exige un modo diferente de abordar el discurso escrito, y las tipologías textuales así mismo reclamen una serie de características puntuales; escribir siempre debe aportar al aprendizaje, a la reconstrucción de ideas, y a la construcción de conocimiento nuevo por parte del estudiante.
- Escribir ayuda a construir conocimiento, posibilita que el estudiante explicita saberes previos, tenga consciencia de las transformaciones, comprensiones, ampliaciones o dichas dificultades que se presentan al producir un texto, además permite que el estudiante construya una visión de sus propios textos valorando los aportes realizados y reconociendo sus dificultades en el proceso.

- La escritura es un proceso en el cual el docente cumple un papel de guía y modelo, el estudiante es el encargado de planear, revisar y escribir varias versiones de su texto, así pues, la escritura no se reduce a un producto sino una actividad compleja.
- Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa, es decir, escribir correctamente no sólo se reduce a la parte gramatical, implica pues desarrollar una situación de comunicación en la que se debe tener en cuenta un destinatario, un objetivo, así como el qué y cómo escribir para cumplir el propósito comunicativo.

En línea con lo anterior, en el siguiente apartado se define lo constitutivo a la didáctica del lenguaje, dado que es uno de los aspectos centrales del presente estudio, ya que alrededor de ella se gestan las concepciones acerca de la enseñanza; además, comprender el lenguaje desde la didáctica misma, modifica posiblemente la percepción acerca de su abordaje en el aula, trascendiendo así su sentido como objeto a enseñar.

3.3 Didáctica del lenguaje

La didáctica es la disciplina científica que estudia e interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, así como también de dar a conocer las metodologías y las técnicas educativas para abordar la educación (Coronel, 2011) está mediada principalmente por el docente que es quién guía, con el fin de generar un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera cada área de conocimiento tiene un tipo de didáctica específica acorde a las necesidades y contenidos a implementar. En esta misma línea, Zambrano (2015) define la didáctica como disciplina de carácter científico la cual se encarga de estudiar todo lo competente a cómo enseñar, es decir, el conjunto de ritmos y estilos de aprendizaje, los diferentes contextos, escenarios, materiales utilizados para el desarrollo de la enseñanza, los modelos pedagógicos empleados por el docente, en otras palabras, el objeto de la didáctica se expresa en las preguntas ¿cómo

aprenden los niños?, ¿Cómo enseñar el contenido, conceptos, elementos, nociones, de una disciplina? y ¿Cómo producir una apropiación del contenido en términos de saber?.

Por otra parte, Camps (2000) afirma que “El campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas” (Pág. 7) es decir, esta disciplina tiene como punto clave el estudio del área a enseñar, desde el tipo de metodologías que deben llevarse al aula para proporcionar un conocimiento valioso y significativo para el estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena además aclarar que, la didáctica es el escenario en el que se relacionan: el docente, los estudiantes, el saber o conocimiento, pero además el contexto, y ello rige la enseñanza y el aprendizaje en un escenario dado.

Ahora bien, la didáctica del lenguaje, como lo plantea Rincón (2004) tiene un objeto propio: “*la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua: Qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña cómo se enseña*” (Pág. 2) premisa que se relaciona con lo propuesto en los Lineamientos Curriculares (1998) ya que estos invitan a realizar una reflexión sobre lo que se enseña en el contexto Colombiano, dado que según el MEN, en lo que respecta al área de lenguaje, esta debe orientarse desde un enfoque semántico- comunicativo, es decir, desde los usos sociales del lenguaje y en situaciones reales de comunicación.

Por su parte , Pérez y Roa (2010) sostienen que los docentes son los encargados de elegir el tipo de situaciones didácticas que han de llevar a su aula de clase, es necesario mencionar que no todas las situaciones didácticas son aplicables en todos los grupos, pues dan cuenta de las necesidades y particularidades de los estudiantes, para ello el docente interpreta el contexto en el que está inmerso y hace un diagnóstico, eso es parte incluso de la didáctica, pues no se enseña en un contexto que se desconoce, de este debe partirse para generar procesos significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario reconocer los distintos modelos de enseñanza de lectura y escritura a implementar en las situaciones didácticas que se eligen y ejecutan por el docente y los estudiantes en el aula, modelos que representan diversos caminos para enseñar el lenguaje.

3.4 Modelos de enseñanza de la lectura y la escritura

En este apartado se conceptualizan algunos de los modelos más importantes a la hora de la enseñanza de la escritura y la lectura, entre estos se encuentran: los modelos de proceso, el modelo de producción textual de Jolibert, que es a su vez un modelo por proceso, los modelos contextuales y modelos de comprensión como los de Goodman (1994), F Smith (1971), R. Rudell y H. Singer (1970)

En primer lugar, los modelos por procesos consideran que escribir es una actividad multidimensional y compleja, que tiene en cuenta los procesos cognitivos, estrategias y la metacognición, por medio de los cuales se develan los pasos intermedios que tienen lugar durante la escritura. (Camargo, Uribe y Caro, 2011).

En este grupo se encuentra el modelo por procesos de Hayes y Flower (1980) en el cual, se considera la escritura como un proceso, no limitado a un producto, para estos autores es necesario considerar tres elementos esenciales durante la producción: el contexto de la tarea o ambiente de trabajo, que hace referencia a todo lo que está fuera del escritor (el texto ya producido, las consignas que hicieron posible el escrito, el destinatario y las motivaciones); los conocimientos conceptuales y situacionales (manejo del tema y destinatario) y retóricos (género y tipos de textos) presentes en la memoria a largo plazo del escritor; y los procesos de escritura y redacción propiamente dichos como lo son: planificación (recuperación, organización y marco final de los conocimientos), traducción (elaboración del texto) y revisión (regreso sobre el texto a través de la relectura y eventual reescritura o mejora del texto existente).

En esta misma línea, Jolibert (1991) en su texto “Niños y niñas lectores y productores de textos”, en el que alude a la escritura como un proceso complejo, plantea que esta debe darse dentro de situaciones que motiven al estudiante a relatar sobre lo que le llama la atención y encaminado a que alguien leerá lo que se va a escribir, por lo que no se reduce a una tarea cuyo destinatario único es el profesor; teniendo en cuenta lo anterior, la autora plantea una serie de pasos para la escritura que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar el lenguaje: en primer lugar se debe promover la planificación de lo que se pretende escribir, para dar paso a una primera producción, lo que exige la confrontación con textos expertos, la posterior reescritura, y sistematización lingüística, aspecto que a su vez implica una limpieza del texto en cuanto a ortografía, signos de puntuación y presentación; además, el proceso de escritura exige una evaluación constante de lo producido y el reconocimiento de lo escrito en el marco de situaciones reales de comunicación, así como el empleo de estrategias cognitivas que dan cuenta de un proceso no necesariamente lineal, pero si intencional y riguroso.

En cuanto a los modelos contextuales o ecológicos, estos determinan que la actividad de escribir no solo es individual, sino que es un proceso comunicativo que retoma significación en un contexto social, cultural y claramente físico.

Dentro del grupo anterior, se encuentra el modelo de Goodman (1990), que tiene en cuenta tres sistemas que operan de manera conjunta, el primero, gráfico fónico; encargado de las relaciones entre sonido y letra, afijos y palabras conocidas, el segundo, léxico gramatical que hace referencia a la estructura y comprensión del significado del texto y el tercero, el semántico pragmático encargado de la comprensión total, estrechamente relacionado a significados complejos que operan desde el contexto mismo del lector, de esta forma se generan sentidos profundos y generales del texto dando niveles de significación partiendo desde un énfasis cognitivo.

Por otra parte el modelo de Smith (1971), considera que la lectura no sólo es un proceso visual o de decodificación de los sonidos, sino que también es importante dos fuentes de información, una que es visual y otra que es el conocimiento previo para que se genere una buena comprensión de los textos, para este autor es muy importante tener en cuenta 3 aspectos fundamentales: la lectura debe ser rápida ya que si es pausada interfiere en la comprensión, la lectura deberá caracterizarse por ser selectiva y no sobrecargar el cerebro con información visual lo cual le permite verificar todo aquello que se predice del texto y la lectura depende de los conocimientos previos relevantes para la comprensión.

Y por último se encuentra el modelo de Rudell y Singer (1994) que se rige por cuatro sistemas: el sistema lingüístico, afectivo (valores e interés del lector) cognitivo (descodificación, elaboración y recodificación de la información) y feedback contextual (captación del mensaje).

Estos modelos de enseñanza de la lectura y la escritura se ven reflejados en la mayoría de las ocasiones en los cuadernos de notas, siendo este una herramienta veedora del modelo implementado por la docente y promovido por dicha institución educativa.

3.5 Cuadernos de notas

Los cuadernos de notas son un medio didáctico, puesto que son un recurso preparado con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichos medios o herramientas escolares son los más aprovechados en las aulas y se han utilizado para el registro de conceptos y el desarrollo en los alumnos de actitudes como el orden, la limpieza textual, la escritura correcta desde la buena ortografía y caligrafía. (Sanchidrian y Arias, 2013).

Del mismo modo, Peña y Ruiz (2002) indican que los cuadernos de apuntes se convierten en un instrumento para el registro del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera constante, en él se configura la visión del estudiante y la del docente, la manera en cómo trabaja en clase, el tipo de tareas realizadas y el conocimiento del alumnado; los cuadernos de

notas se han convertido en una herramienta indispensable en el aula de clase, ya que existe una constante interacción entre docente, estudiante, conocimiento y cuaderno de notas siendo este último el que demuestra el proceso realizado en un determinado tiempo y espacio escolar.

Ahora bien, según Sanchidrian y Arias (2013) los cuadernos de notas están compuestos por una serie de elementos, entre los más importantes se resaltan: la lección, la cual se caracteriza por ser la información en la que se ha centrado toda la sesión de clase; los códigos icónicos, es decir las imágenes que tratan de representar de manera gráfica todo aquello que el estudiante está aprendiendo; la diversidad de señalizaciones, como lo es la diferencia de tipos de letra, colores, subrayados, etc.; y los resultados del aprendizaje, es decir, dichos registros durante un periodo de tiempo de enseñanza pueden ser una especie de producto final como evidencia de lo realizado y lo aprendido.

El cuaderno de notas es entonces una herramienta creada con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se realizan todo tipo de registros, consultas, tareas, ilustraciones e información y es de suma importancia, ya que permite visualizar e interpretar el tipo de tareas y propuestas de clase, y en muchos casos las concepciones de enseñanza de los docentes para promover el aprendizaje de los educandos.

4. Metodología

En este apartado se expone la metodología que orienta el presente estudio, para ello se define el tipo de investigación, diseño, unidad de análisis, unidad de trabajo, instrumentos y procedimiento, aspectos claves para la configuración del análisis de la información recolectada.

4.1 Tipo de investigación:

Metodológicamente se opta por una investigación cualitativa de corte interpretativo, dado que se pretende comprender las concepciones de la enseñanza del lenguaje que tiene un docente de básica primaria que pueden verse reflejadas en los cuaderno de notas de sus estudiantes, como lo afirman Denzin y Lincoln (citado en Vasilachis,1994) este tipo de investigación es “multimetódica, naturalista e interpretativa” (Pág. 24) pues lo que busca es que el proceso se dé en total naturalidad sobre lo que generalmente se hace.

Con este estudio entonces se busca entender las perspectivas de la docente sobre la enseñanza y la manera en que se manifiestan esas concepciones en su quehacer pedagógico, además reconocer la coherencia o no, entre el discurso y la práctica, ya que ello podría aportar en el campo de los estudios cualitativos y sociales, en el caso de los docentes para que reflexionen sobre su quehacer pedagógico y replanteen las formas de enseñar lenguaje despojándose de concepciones erradas, memorísticas, y mecánicas, y beneficiando de esta manera al estudiantado. Además, el presente proyecto tiene como propósito constituir una fuente de consulta para futuros estudios en este campo del conocimiento.

4.2 Diseño de investigación

Esta investigación se rige por un diseño de estudio de caso simple, ya que, como lo indica Bisquerra (2004) el estudio de casos “es un método de investigación que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (pág.

309.) Este estudio de caso se caracteriza por ser educativo y su finalidad es comprender las partes del fenómeno que en este caso son: el docente, los estudiantes y el cuaderno de notas.

4.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis son las concepciones de enseñanza del lenguaje de un docente de básica primaria manifiestas en las evidencias de revisión, tipos de tareas, actividades, escrituras auténticas y estrategias novedosas que estarán consignadas en los cuadernos de notas de sus estudiantes.

Tabla 1.

Categorías de análisis

Contenidos	Definición
Evidencias de revisión y evaluación.	Son aquellas marcas, términos, comentarios, colores de tinta, señas que emplea el docente a la hora de evaluar lo realizado por los estudiantes en los cuadernos de notas.
Tipos de tareas	Se refiere a las actividades extras asignadas por el profesor para complementar o reforzar un tema, dichas tareas se evidencian además en el tipo de metodología empleada por el docente, es decir, desde propuestas literales, mecánicas, de transcripción o de reflexión.
Actividades	Son propuestas que permiten reforzar una temática abordada durante el desarrollo de la clase.
Escrituras auténticas	Son las tareas de escritura individual y de autoría propia de lo comprendido durante las clases, propuestas por el docente a los estudiantes, o consignadas por éstos, desde su comprensión durante el abordaje de los temas.
Estrategias novedosas	Metodologías propuestas por la docente que son poco usuales y ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se reflejan en algunas consignas escritas por los niños en sus cuadernos.

4.4 Unidad de trabajo

Se pretende para esta investigación observar, interpretar y analizar seis cuadernos del área del lenguaje de grado cuatro uno, de la institución educativa Jaime Salazar Robledo con el fin de comprender las concepciones de enseñanza de la docente.

4.5 Instrumentos

Para esta investigación se hizo uso de dos instrumentos: una rejilla para el análisis de los cuadernos de notas y una entrevista.

El primero consiste en una rejilla para analizar la información contenida en los cuadernos de notas, que cuenta con una serie de categorías que permiten interpretar las propuestas de enseñanza del lenguaje. Este instrumento está ubicado en los anexos con la información recopilada, sin embargo, se expone a continuación de manera sintética:

Tabla 2

Rejilla para el análisis de los cuadernos de notas

Categoría	Características	Sí	No	Ejemplos
Evidencias de revisión y evaluación. Son aquellas marcas, términos, comentarios, colores de tinta, señas que emplea el docente a la hora de evaluar lo realizado por los estudiantes en los cuadernos de notas.	¿Se evidencia revisión cuantitativa a través de valoración numérica?			
	¿Se evidencia revisión cualitativa a través de comentarios que permitan retroalimentar?			
	¿La docente utiliza signos para la revisión como revisado, equis, visto o diplosomas, signo de interrogación, entre otras?			
	¿La docente realiza corrección de			

	ortografía?			
	¿La docente utiliza color rojo para calificar?			
Tipos de tareas. Se refiere a las actividades extras asignadas por el profesor para complementar o reforzar un tema, dichas tareas se evidencian además en el tipo de metodología empleada por el docente, es decir, desde propuestas literales, mecánicas, de transcripción o de reflexión	¿La docente deja tareas que se evidencian a través de consignas, para reforzar la temática de la clase?			
	¿Las tareas que realizan los estudiantes son consultas literales?			
	¿Las tareas que realizan los estudiantes son construcciones propias?			
	¿Las tareas propuestas por la docente permiten la reflexión del estudiante?			
	¿El tipo de tareas reflejan la perspectiva de la docente sobre la escritura como un producto?			
Actividades Son propuestas que permiten reforzar una temática abordada durante el desarrollo de la clase	¿Se evidencian actividades donde prima la gramática?			
	¿La docente propone actividades desde situaciones reales de comunicación?			
	¿Se evidencian actividades fragmentadas que no se encuentran articuladas a la temática general?			
	¿Las actividades están			

	relacionadas con el plan lector?			
	¿Las actividades propuestas son de carácter individual?			
	¿La docente propone actividades que permitan la comprensión de diversos tipos de texto?			
Escrituras auténticas. Son las tareas de escritura individual y de autoría propia de lo comprendido durante las clases, propuestas por el docente a los estudiantes, o consignadas por éstos, desde su comprensión durante el abordaje de los temas.	¿Las tareas de escritura son el resultado de la transcripción literal de lo escrito por la docente en el tablero?			
	¿Los estudiantes toman nota de manera individual de aquello que consideran importante?			
	¿Las consignas de escritura permiten que los niños se asuman como escritores auténticos?			
Estrategias novedosas. Metodologías propuestas por la docente que son poco usuales y ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se reflejan en algunas consignas escritas por los niños en sus cuadernos.	¿Se evidencian estrategias novedosas en el proceso de enseñanza			
	¿Realiza estrategias de interdisciplinariedad?			
	¿La docente usa el lenguaje para hacer juegos de roles y promover la comunicación en situaciones cercanas para el estudiante?			
	¿La docente implementa			

	actividades haciendo uso de las TIC?			
--	--------------------------------------	--	--	--

Cabe anotar que tanto la rejilla como las entrevistas fueron revisadas por la docente Karolaim Gutiérrez Valencia, Magister en Educación y quien actualmente es parte del grupo de profesores de la línea de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

El segundo instrumento son dos entrevistas, una de ellas realizada a la docente y la otra a los estudiantes, la entrevista para la docente está compuesta por diez preguntas, las cuales están enfocadas a la enseñanza y aprendizaje del área del lenguaje, la implementación del instrumento tiene como propósito recoger información respecto a las concepciones pedagógicas de la docente, sus prácticas de enseñanza y el uso que promueve del cuaderno de notas, de manera que dichas ideas puedan ser contrastadas con las percepciones de los estudiantes y registros llevados a cabo en sus cuadernos; y la entrevista para los estudiantes consta de 8 preguntas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

Con el instrumento se busca recoger información respecto a las percepciones que tienen los estudiantes frente a su aprendizaje en el área de lenguaje y el uso de sus cuadernos de notas, de manera que dichas ideas puedan ser contrastadas con las concepciones de la docente, prácticas de enseñanza y el uso que promueve del cuaderno de notas. Es importante aclarar que las entrevistas aplicadas están ubicadas en los anexos con las respectivas respuestas de docente y estudiantes.

4.6 Procedimiento

A continuación, se abordan las diferentes fases del proceso de investigación, con las respectivas acciones e instrumentos empleados.

Tabla 3

Fases del proceso de investigación

Fases	Acciones	Instrumentos
Identificación	<p>Diseño de los instrumentos: rejilla de valoración de los cuadernos de notas y entrevista para docente y estudiantes.</p> <p>Selección de los cuadernos escolares.</p> <p>Organización y transcripción de la información recolectada a partir de las entrevistas y los cuadernos de los estudiantes.</p>	<p>Rejilla de valoración de los cuadernos de notas.</p> <p>Entrevistas para docente y estudiantes.</p>
Análisis	<p>Identificación de las evidencias de revisión y evaluación, tipos de tareas, actividades, escrituras auténticas y estrategias novedosas, en los cuadernos de notas.</p> <p>Categorización de la información hallada en los cuadernos de notas.</p> <p>Identificación de las formas de revisión y evaluación, tipos de tareas, actividades, propuestas asociadas a la producción auténtica y al desarrollo de estrategias novedosas, a partir de las entrevistas.</p>	Rejilla de síntesis.
Interpretación	Contrastación de los hallazgos determinados a partir de la revisión y análisis de los cuadernos y del análisis de las entrevistas, con la teoría.	

5. Análisis de la información

En este apartado se presenta el análisis de la información recogida por medio de los cuadernos de notas empleados en el área de lenguaje por cuatro estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, y mediante las entrevistas aplicadas a la docente y a los estudiantes, con el fin de comprender las concepciones de la enseñanza del lenguaje que tiene la docente y que están reflejadas en los cuadernos de notas de los discentes.

El análisis está distribuido en dos apartados: el primero, corresponde al análisis de los cuadernos y la identificación de las categorías establecidas para la revisión de la información, esto es, evidencias de revisión y evaluación, tipo de tareas, actividades, escrituras auténticas y estrategias novedosas; el segundo, consiste en el análisis de las entrevistas realizadas a la docente y a los estudiantes a la luz de las mismas categorías.

5.1 Análisis de los cuadernos

5.1.1 Evidencias de revisión

Teniendo en cuenta la categoría *Evidencias de revisión y evaluación*, referida a las marcas términos, colores de tinta, señas que emplea el docente a la hora de evaluar lo realizado por los estudiantes en los cuadernos de notas, se evidencia, después de la revisión de los cuatro cuadernos de los estudiantes, que en su mayoría las anotaciones realizadas por la docente se limitan a la medición cuantitativa a partir de una escala de 0 a 5; dichas notas según lo registrado en los cuadernos, fueron asignadas a exámenes, actividades de clases y revisión general del cuaderno por periodo. Por otra parte, aunque se evidencian comentarios estos no contienen directamente una retroalimentación para el estudiante, así lo reflejan los siguientes apuntes registrados por la docente en los cuatro cuadernos analizados: “ *terminar, !no copio, ni hizo la tarea, ojoj, se quedó atrasado, no hiciste varias actividades y tareas en este*

periodo, colorear”, en los que se evidencia que la docente utiliza con frecuencia en el proceso de revisión signos como diplosomas, revisados, caras felices, corazones y en algunos cuadernos cuando la tarea está incompleta se evidencian signos de interrogación.

Sumado a lo anterior, las evaluaciones condensadas en los cuatro cuadernos son las mismas, todas de selección múltiple, e incluidas en los cuadernos con las respectivas firmas de los padres, lo que podría estar asociado al modelo conductista, respecto al cual Blanco (2004) explica que este considera a los estudiantes como sujetos homogéneos, por lo que es viable que reciban la misma información y por ende sean evaluados y calificados de la misma manera.

En relación con lo anterior, cabe anotar que las evaluaciones desde el enfoque tradicional según Canfux (1996) exigen al estudiante gran esfuerzo memorístico de toda la información dada en las clases, lo que se pudo haber evidenciado en las evaluaciones anexadas en los cuadernos analizados, puesto que, la docente hace anotaciones de los temas a evaluar y las preguntas de selección múltiple son literales de los contenidos dados y desarrollados durante tareas, actividades y clases magistrales reflejadas en los dictados registrados por los estudiantes.

De manera puntual, y según lo evidenciado, el modelo evaluativo empleado por la docente se ubica en el paradigma tradicional, que reduce los avances de los estudiantes a una nota, por lo que las evaluaciones son de orden cuantitativo, y en algunos casos con anotaciones que no dan cuenta del proceso educativo de los estudiantes, ni de sus verdaderos progresos y dificultades y que no favorecen ningún tipo de reflexión sobre lo realizado.

5.1.2 Tipos de tareas

Teniendo en cuenta la categoría *tipos de tareas* referida a las actividades extras asignadas por el profesor para complementar o reforzar un tema, y que además se evidencian en el tipo de metodología empleada por el docente, es decir, desde propuestas literales, mecánicas, de

transcripción o de reflexión se puede evidenciar que la docente propone tareas para reforzar la temática de la clase, al parecer después de explicar el contenido propio de la misma. En su mayoría las consignas dadas a los estudiantes, se reducen a la realización de consultas de carácter literal, ya sea por internet o diccionario, como se evidencia en el siguiente ejemplo: “*consultar en internet una historia real, buscar en el diccionario 20 palabras con b y escribir su significado, escribe 10 ejemplos de palabras compuestas y consultar una historia de terror en internet*”, lo que puede estar relacionado con lo planteado por Canfux, (1996) quien afirma que existe un enfoque enciclopedista en la enseñanza, dado que se orienta al concepto, a la definición, siendo esto propio del modelo tradicional.

Por otra parte, se evidencian tareas de construcción propia en las cuales se da lugar a la expresión de pensamientos e ideas por parte del estudiante, sin embargo, estas no contemplan los contextos inmediatos de los discentes, lo que difiere de lo propuesto en los lineamientos curriculares (1998) acerca de la orientación que debe tener el lenguaje en el aula, pues ello supone partir “desde un enfoque semántico-comunicativo, es decir desde los usos sociales del lenguaje y en situaciones reales de comunicación” (pág. 28), pues en los cuatro cuadernos se evidencian en consignas como: “*escribe otra solución para que los niños de gusto Arcicio no vuelvan a romper las cosas de la ciudad, con tus palabras escribe sobre lo que trata el cuento el robot guardaespaldas*”, tareas que si bien buscan promover la reflexión, carecen de sentido para el estudiante puesto que no tienen en cuenta su contexto, y esto no genera una motivación para el uso social del lenguaje, además estas tareas no están acompañadas de preguntas abiertas que generen una reflexión y tampoco evidencian un objetivo propuesto que oriente la finalidad de las actividades.

Sin embargo, existen algunas consignas que permiten evidenciar una relación con el contexto de los estudiantes, por ejemplo, “*imagina que eres un superhéroe y viajas a un país en donde el agua es un recurso limitado escribe un cuento en donde narres cómo ayudas a*

las personas a conservar el agua”, aunque en términos generales la propuesta carece de un proceso de planificación, revisión y reescritura, y se asume como un producto de una única entrega.

En suma, se evidencia que la docente no enseña la escritura como un proceso riguroso y que demanda tiempo, puesto que exige la producción escrita de textos sin ninguna intencionalidad y desconociendo la importancia de planificar la escritura. Además, el desarrollo de las propuestas es limitado al tiempo de la clase; así mismo, vale la pena mencionar que, la docente limita la construcción de los textos interponiendo características que deben aparecer en ellos, por ejemplo, características de los personajes, el tipo de personajes que deben contener, entre otros aspectos, como lo demuestra el siguiente ejemplo, en el que se plantea la escritura de un texto sobre un monstruo, con unas características particulares:

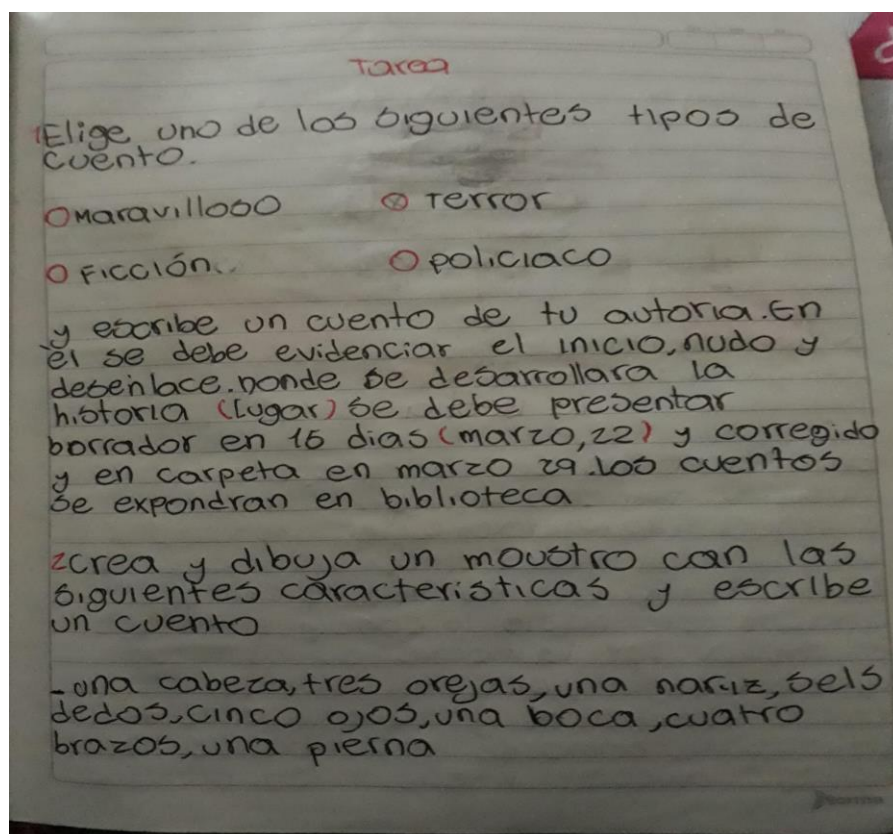


Imagen 1. Tarea: escritura de texto narrativo. Elaboración propia.

Al mismo tiempo, la tarea descrita en la imagen 1 y la correspondiente a la imagen 2, referida a la producción de una poesía dirigida al colegio, si bien dan cuenta de una tendencia a la perspectiva constructivista del lenguaje y de la escritura como un proceso en el cual el docente cumple un papel de guía y el estudiante es el encargado de planear, revisar y escribir varias veces su texto (Castaño, 2014), pues en ellas hay una invitación explícita al estudiante para que pueda decidir el tipo de cuento, además se da lugar a la primera escritura de un borrador antes de que el texto sea producido en su versión final, pesan elementos propios de otras concepciones, por ejemplo: la realización del cuento desde la estructura ternaria de inicio, nudo y desenlace, aspecto sobre el cual posiblemente no se ha trabajado en profundidad, sino que de manera simplista se ha hecho un acercamiento a las marcas textuales que “permiten” reconocer dichos componentes en la narrativa.

Aunado a lo anterior, tal cual como se esboza la tarea no existe la posibilidad de que los niños puedan elegir cómo empezar su relato, pues la estructura inicio, nudo y desenlace, resulta rígida y debe ser seguida de manera lineal. Además, cuando previamente no se ha abordado el tema, leído y puesto en práctica, la tarea resulta descontextualizada para el estudiante. Al respecto de esta última consideración, podrían referirse los planteamientos de Camps (2004) quien afirma que la implementación de este tipo de tareas sin contexto, da cuenta del desconocimiento de diversas metodologías y enfoques para el abordaje del lenguaje, que proporcionen un conocimiento valioso y significativo para el estudiante, dado que la desarticulación de las tareas genera una conciencia del lenguaje como una asignatura cuyos contenidos son aislados, y en muchas ocasiones sin un sentido real más allá de la escuela, de la misma manera, este tipo de tareas podría redundar en las dificultades para asumir de modo consciente los procesos escriturales.

Lo expuesto va en línea con lo referido por Castaño, (2014) acerca de la concepción conductista sobre las prácticas de escritura, en la que se recalca el papel del docente como el

principal destinatario de lo producido por los estudiantes, pues la mayoría de las tareas de escritura no permiten la configuración de otro lector real y posible. Como es el caso de una de las tareas abordadas, en la que si bien el estudiante debe pensar en su institución educativa, no tiene el marco contextual en el cual será presentado su poema, lo que podría inferirse como una falta de claridad de la docente sobre el objetivo de enseñanza de diferentes tipologías textuales, pero sobre todo de la enseñanza del lenguaje para su uso funcional y social, de manera que lo aprendido posibilite una comunicación real, en la que quien escribe o produce un mensaje, contempla claramente a su receptor o destinatario, su intención y el tipo de mensaje que desea transmitir, lo anterior se puede evidenciar en la siguiente imagen:

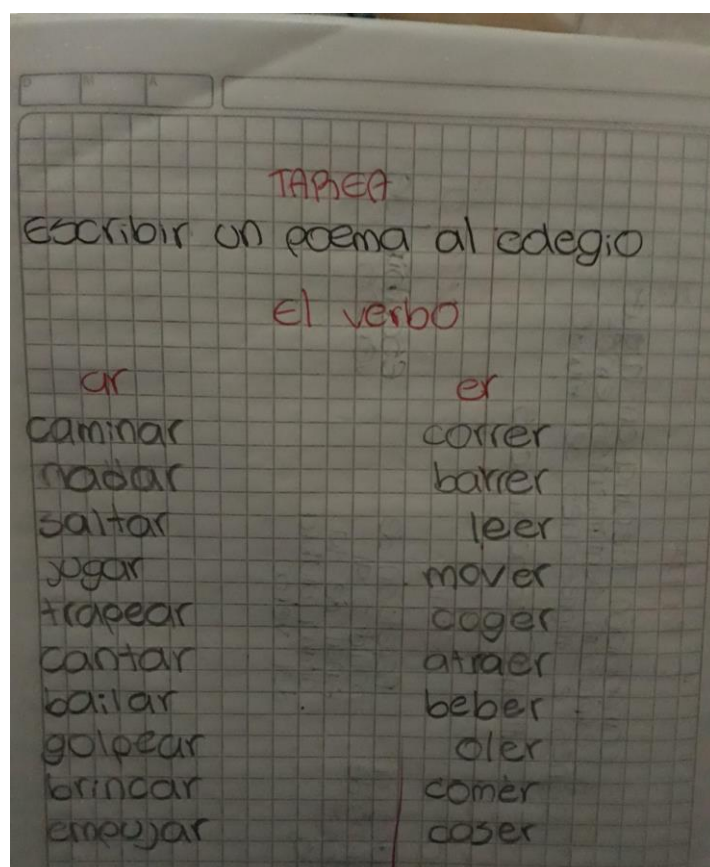


Imagen 2. Tarea de escritura descontextualizada. Elaboración propia.

Así pues, si se atiende al contexto en el que aparece la consigna anterior en los cuadernos de notas, se evidencia que dicha tarea carece de sentido, pues previamente no se habían explorado diversidad de tipologías, y el primer acercamiento a la poesía, surge de la tarea asignada a los estudiantes. Por consiguiente, vale la pena citar a Lerner (2003) quien afirma que se lee para escribir, es decir, no es posible enfrentar la producción de una tipología que se desconoce.

De ahí, que estos ejemplos evidencian la concepción tradicional del lenguaje, pues como lo refiere Sánchez (2014), desde dicha perspectiva la enseñanza y la escritura son asuntos momentáneos, enfocados al cumplimiento inmediato de temáticas exigidas desde el currículo, y a los procesos de codificación y decodificación. Así mismo, Castaño (2014) explica que esta concepción trata la escritura como una labor exclusiva del docente y manifiesta que escribir implica que el alumno produzca textos gramaticalmente correctos, como resultado de un único intento u ejercicio, es decir como un producto.

En consecuencia, se puede interpretar que la docente no tiene en cuenta o no conoce los modelos por procesos para el abordaje de la producción textual, pues como lo refieren Camargo, Uribe y Caro (2011) la escritura es un proceso complejo y multidimensional que tiene en cuenta subprocesos cognitivos, estrategias y ejercicios metacognitivos, que claramente no se perciben en lo propuesto por la docente.

Contrario a lo expuesto, las propuestas de clase en torno al trabajo de la escritura y la lectura deberían estar guiadas teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, de manera que los mismos alumnos reconozcan en sus pre-saberes los errores cometidos al escribir, y desarrollen conciencia acerca de las transformaciones, logros, y dificultades en los procesos escriturales. Además, las tareas deberían estar enfocadas a situaciones reales de comunicación, con destinatarios reales, puesto que con ello se atiende a enfoques que potencializan el uso del lenguaje, como el enfoque comunicativo, que emerge con la

propuesta de Dell hymes (1972), cuyo propósito es el fortalecimiento no solo de la lectura y la escritura, sino de la oralidad y la escucha, necesarios para poner en acción el uso adecuado del lenguaje, según el contexto.

Así pues, un enfoque que supere la repetición, la esquematización de la escritura como un asunto externo a quien produce, genera motivación en los estudiantes y posibilita que se reconozcan como escritores auténticos, que conciben la producción como un proceso que exige estrategias cognitivas complejas como el análisis, el establecimiento de relaciones, la búsqueda y selección de información, entre otras tareas, así como los subprocesos de planificación, producción, confrontación, reescritura, sistematización lingüística y evaluación de lo producido (Jolibert, 1991).

5.1.3 Actividades

Teniendo en cuenta la categoría *Actividades*, referida a las propuestas empleadas por la docente para reforzar una temática que se aborda dentro del desarrollo de la clase, en los cuatro cuadernos analizados se evidencian actividades que tienen como principal función trabajar la gramática con contenidos asociados a la memorización de sustantivos, adjetivos, sufijos, prefijos, palabras compuestas, oraciones, uso de mayúsculas, etc. lo que se pueden demostrar en la siguiente imagen:

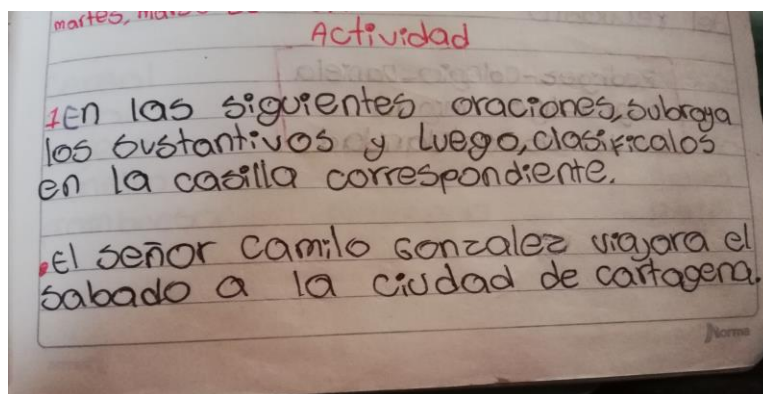


Imagen 3. Actividades gramaticales I. Elaboración propia.

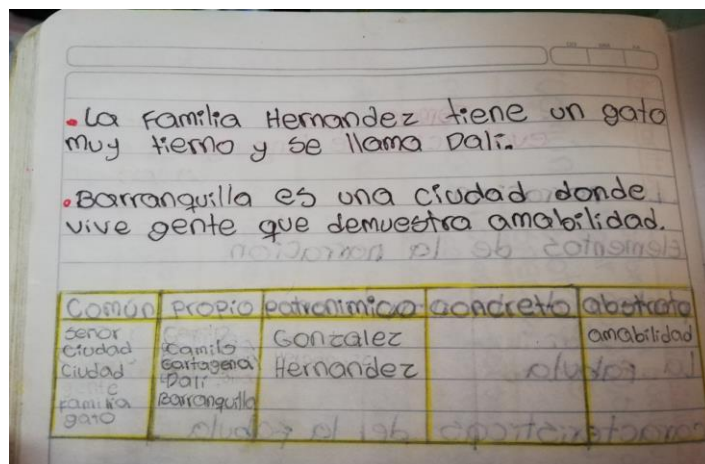


Imagen 4. Actividades gramaticales II. Elaboración propia.

En primer lugar, cabe anotar que las actividades presentes en las imágenes anteriores no parten del abordaje de un texto completo, ni dan cuenta del establecimiento de relaciones entre la propuesta y el contexto de los estudiantes, además, no están enfocadas a situaciones reales de comunicación, lo que indica una apuesta contraria a lo que según los Lineamientos curriculares del lenguaje (1998) implica enseñar lenguaje en el aula.

En segundo lugar, algunas de las actividades fueron trabajadas de manera grupal pero priman por su cantidad las actividades individuales, puesto que se encontraron muy pocas anotaciones como: *“En parejas crear o inventar un periódico para presentar a mis compañeros”* y *“Junto a mi compañero leer una noticia y luego exponerla al grupo”* y por el contrario varios titulares de actividades cuya instrucción era el trabajo individual, como por ejemplo *“Completa los espacios en blanco con v o b, identifica los adjetivos en las siguientes oraciones, escribir palabras con sufijo, identifica los adjetivos en las oraciones, subraya los adjetivos en el texto, busca 10 palabras con predicado y realiza una oración para cada una”*, lo que implica que la docente se ubica en la concepción tradicional para la enseñanza de la escritura, ya que la considera como un producto, desde la estructura oracional, y a partir de la tematización y comprensión de los elementos que conforman los textos escritos como contenidos aislados, (Aguilar, 2004).

De otra parte, se evidenció que la docente planteó actividades para que los estudiantes comprendieran diversos tipos de texto, sin embargo, dicha comprensión fue abordada desde un modelo de enseñanza conductista, ya que las clases iniciaban con la copia literal de lo escrito en el tablero, como lo evidencia el siguiente ejemplo, en el que visualiza la transcripción de un organizador de información elaborado por la docente:

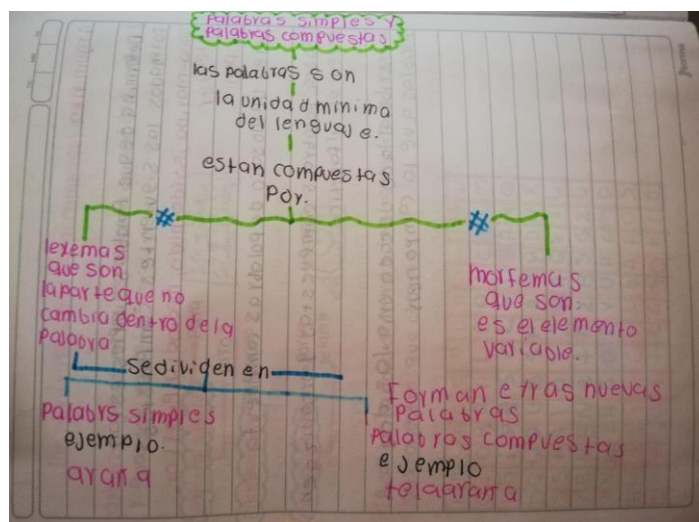


Imagen 5. Explicación de tipos de texto. Elaboración propia.

En línea con lo expuesto, es posible concluir, respecto a la categoría *actividades*, que la docente no promueve la constante interacción entre los estudiantes y no posibilita que estos construyan sus propios conceptos, por el contrario, ella entrega la información tal cual se encuentra en los libros de texto escolar, asumiendo el conocimiento manifiesto en estos como verdades absolutas, por lo que muchos de los contenidos no pasan por un verdadero proceso de transposición didáctica, es decir, los saberes no son adaptados para que sean comprendidos por los estudiantes, no solo desde lo teórico sino desde lo práctico, de modo que no siempre permiten cumplir con los objetivos designados (Chevallard, 1998).

Con relación a lo anterior, la docente plantea los contenidos tal cual estos son comprendidos por ella, sin un proceso de transposición evidente, lo que difiere de lo planteado por Pérez y Roa, (2010) acerca del quehacer docente, pues dichos autores sostienen que los docentes son los encargados de llevar situaciones didácticas al aula, por lo

que debe ser claro el proceso por el cual van a pasar de un saber disciplinar a un saber enseñable, y esto es justamente contrario a la propuesta anterior, dado que implica la copia literal de la información disponible en un organizador gráfico, tarea que no obliga directamente al niño a establecer relaciones, razonar, comprender, lo que podría repercutir en un aprendizaje poco significativo.

5.1.4 Escrituras auténticas

Teniendo en cuenta la categoría escrituras auténticas, que son aquellas tareas de escritura individual y de autoría propia, promovidas por la docente, para que los estudiantes registren lo comprendido durante las clases de acuerdo con el abordaje de los temas, después de la revisión de los cuatro cuadernos, se evidencia que estas no logran llevarse a cabo por parte de los discentes, por el contrario, las escrituras son el resultado de la transcripción literal, ya sea de lo escrito por la docente en el tablero, de los dictados realizados por la misma y/o de la transcripción de textos presentes en libros escolares. Así pues, no se evidencia notas individuales de lo que consideran importante puesto que en los cuatro se encontró la misma información.

Así pues, en los cuadernos no se encuentran escrituras propias de los estudiantes, aspecto por el que podría inferirse que los procesos educativos llevados a cabo en el aula han desconocido las potencialidades que tiene para un sujeto, poder reflexionar, tomar postura, asumirse no como un copista de lo planteado por un externo, sino como un ser pensante, que además de tomar nota, cuestiona, construye y esquematiza y externaliza sus procesos comprensivos, y de esta manera la escritura se ha asumido como un proceso que sucede afuera del sujeto, de ahí que las tareas se limiten a la codificación de lo construido por otros.

Situaciones que ponen en evidencia la falta de claridad de la docente sobre los verdaderos propósitos de la enseñanza de la escritura, dado que no planea actividades de escritura que

evidencien los procesos anteriormente referidos, ni la reflexión consciente por parte de los estudiantes.

De acuerdo con lo dicho, es posible afirmar que las prácticas de la docente se ubican en el marco del modelo tradicional, ya que como lo afirma Ormrod (2005), dicho modelo se caracteriza por una perspectiva de los estudiantes como sujetos pasivos dentro del aula, receptores de una voz de autoridad, por lo que en el caso de la docente objeto del presente análisis, vale la pena indicar que no generó espacios para que los estudiantes reflexionaran acerca de los diferentes conceptos trabajados, simplemente promovió la transcripción ya sea desde el tablero, dictados o del libro de texto, y esto lo demuestran los siguientes ejemplos:

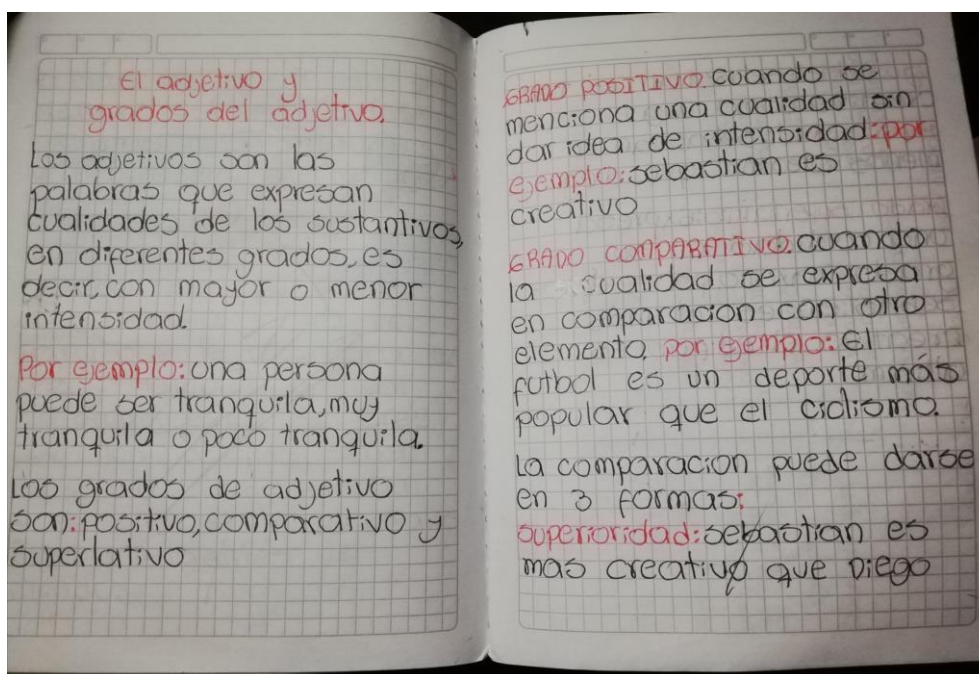


Imagen 6. Actividad de transcripción. Elaboración propia.

Por lo planteado, es posible también señalar que la docente asume el rol de “administradora de contenidos” (López, López y Puertas, 2011) debido a que su trabajo consiste en la entrega de una serie de conceptos y contenidos a sus estudiantes, que quizás pueden no ser comprendidos por los mismos. Lo anterior responde posiblemente a la

necesidad de cumplir con la planeación curricular que, en muchos casos, dadas las exigencias de tiempo y temáticas a abordar, limitan al docente para la innovación, pero sobre todo cercenan la posibilidad de reflexión del docente, quien, en medio de la preocupación por cumplir, desconoce la exigencia y verdadero sentido de su labor en el aula.

Para cerrar el análisis de esta categoría, se puede inferir que la docente en su proceso de enseñanza del lenguaje adopta posturas y propuestas propias de la concepción conductista, ya que se aborda la escritura como producto, las actividades denotan la ausencia de procesos escriturales contextualizados y auténticos por parte de los estudiantes, por lo que se obvian las capacidades de estos para demostrar los conocimientos que ellos mismos pueden construir.

5.1.5 Estrategias novedosas

Teniendo en cuenta la categoría *Estrategias novedosas* referida a aquellas metodologías poco usuales que la docente propone para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma creativa, innovadora y significativa para los estudiantes, los cuatro cuadernos analizados evidenciaron una ausencia de las mismas, pues los registros demuestran la permanencia de una única metodología en el aula, la cual consta de tareas como consultas de internet, dictados, talleres, cuestionarios descontextualizados y en ocasiones orientados a la búsqueda de información literal, transcripción de textos expuestos en libros o en el tablero, algunas de las cuales pueden verse reflejadas en la siguiente imagen:

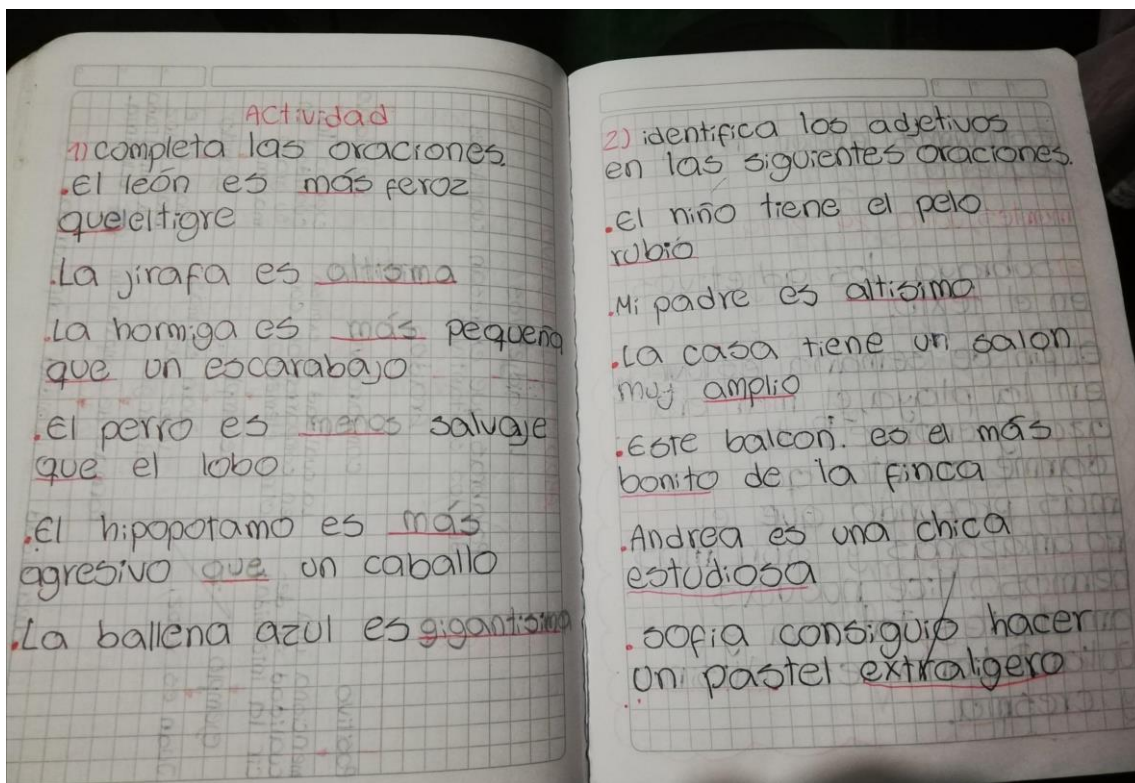


Imagen 7. Estrategias usuales. Elaboración propia

Este tipo de estrategias implementadas por la docente en las clases evidencian todo lo contrario a lo que asegura Vera (2009) el cual indica que para aprender los fenómenos a los que el sujeto les da significado, este debe hacer un proceso de transformación de la información recibida. Por lo anterior, aunque la docente brinde al estudiante una ayuda para el aprendizaje, el acompañamiento no se da mediante estrategias novedosas que contemplen una asistencia ajustada al momento o condiciones particulares de los estudiantes.

Así pues, dichas estrategias además de no ser novedosas desconocen las ideas previas del alumnado, aspecto fundamental, si se entiende que de ello provienen las vivencias y conocimientos contruidos en distintos círculos sociales, pues en los cuatro cuadernos analizados esta categoría no se demuestra, ya que lo encontrado son estrategias propias de modelos que privilegian el contenido más que al estudiante.

Por otra parte, dentro de las estrategias novedosas, es importante tener en cuenta la interdisciplinariedad, la cual consta de relacionar un grupo de disciplinas entre sí teniendo en cuenta vínculos claramente establecidos, de los cuales no se encuentra evidencia en ninguno de los cuatro cuadernos, pues cada cuaderno demostraba ser del área del lenguaje sin haber registro alguno que diera cuenta de la relación establecida con otras áreas, lo que pone en evidencia los planteamientos de Sánchez (2014) quién afirma que es normal encontrar docentes cuya perspectiva acerca de la lectura y la escritura, es que son prácticas que tienen únicamente lugar en la clase de lenguaje, de manera que se obvia la articulación que puede haber entre distintas disciplinas y el lenguaje, lo que podría incidir en los desempeños de las otras áreas del conocimiento, respecto a la comprensión de diferentes tipos de texto y por ende de diferentes saberes.

Para terminar, no se evidenció ningún tipo de estrategias novedosas, lo que confirma aún más las concepciones y el modelo presente en la práctica de la docente, de ahí que se corrobora lo analizado en los cuatro cuadernos con lo dicho en la entrevista, realizada a los estudiantes.

5.2 Entrevista a la docente

La entrevista realizada a la docente tuvo como propósito recopilar información respecto a sus concepciones pedagógicas, prácticas de enseñanza y el uso que promueve del cuaderno de notas, de manera que los planteamientos dados a cada uno de los interrogantes fueran constatados con las percepciones de los estudiantes y registros llevados a cabo en sus cuadernos. Para este análisis se tiene en cuenta las preguntas realizadas en el marco de las categorías para el análisis de las concepciones de la enseñanza, previamente abordadas.

Cabe anotar además que se utilizará la convención P para referir el número de la pregunta a interpretar.

En cuanto a la P1, relacionada con el modelo pedagógico que implementa la docente, se hace alusión al modelo pedagógico institucional, como lo demuestra el siguiente fragmento: *“Bueno acá desde el PEI eh estamos fundamentados en el modelo pedagógico socio constructivista, que se caracteriza porque se den procesos de interacción, que los estudiantes sean activos en la construcción del conocimiento, de que interactúen con el objeto de conocimiento, relacionar como los procesos de aprendizaje con el entorno con algo conocido para ellos”*, no obstante los registros realizados por los estudiantes en sus cuadernos de notas, dan cuenta de la predominancia de actividades individuales, de propuestas en las que no se involucra la interacción o la conversación en el aula, y que se reducen a la transcripción de un objeto del saber, ya establecido en libros de texto escolar.

Por lo anterior, podría inferirse qué si bien la docente conoce desde lo conceptual dicho modelo, en su práctica no demuestra un dominio del mismo, además, al referir el modelo como propio de la institución está asumiendo una serie de ideas de manera externa, como si no fuese ella quien tuviera que poner en escena el modelo en el aula y fuese solo una imposición institucional. Al respecto, Duque y Ramírez (2014) indican que algunos docentes dan cuenta de un modelo constructivista desde el discurso, pero no han podido despojar prácticas tradicionales de su hacer en el aula, lo que implica que el modelo que dicen manejar, no se refleje en lo realizado y aprendido por los estudiantes, pues es las estrategias propias de dichos modelos no se estarían llevando a cabo.

Por su parte en la P2, enfocada a los métodos utilizados para enseñar las diferentes áreas de conocimiento, la docente orientó su respuesta a los momentos de una clase, es decir, inicio, desarrollo y cierre y finalmente terminó hablando del lenguaje, más no de los métodos utilizados para poner en marcha un modelo como el socio constructivista. Tampoco refirió su conocimiento respecto a la didáctica de las disciplinas, pues como lo afirma Coronel (2011)

cada una de las disciplinas tiene unas características y contenidos propios, que exigen una serie de ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, en lugar de dar respuesta concreta al interrogante, que parecía no comprender pese a la sencillez de este, la docente se limitó a la narración de momentos y situaciones vividas con sus estudiantes, como lo evidencia la siguiente respuesta: *“primero están las actividades de apertura, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre”* lo que da cuenta de que la maestra no habló de una metodología utilizada en algún área de conocimiento, en lugar de ello se enfocó en explicar los momentos de una clase, planteamientos que no clarifican los métodos y estrategias empleadas en el aula.

Respecto a las P3 y P4, cuyo propósito era reconocer la concepción de la docente acerca del lenguaje y su enseñanza, se puede interpretar que ella asume dicho proceso como una práctica social que trasciende el aula, pues su respuesta *“el lenguaje es la forma en que los seres humanos nos comunicamos y el lenguaje no sólo es lo oral, no sólo es lo escrito que es una manera de comunicarlos, el lenguaje está en las visiones que yo tengo del mundo está eh en los gestos, en la expresión corporal, en los símbolos, en todo eso”* demuestra relación con la concepción socio-constructivista, respecto a la cual Vygotsky, (1994) afirma que el lenguaje no solo es una dimensión cognitiva, sino sobre todo social ya que es precisamente desde la relación con otros que se desarrolla.

Sumado a lo expuesto, en cuanto a la enseñanza del lenguaje, la docente planteó: *“cada periodo trabajamos un tipo de texto porque pues no se enseña como de manera parcelada, que esta semana vamos a ver el sustantivo, que esta semana la oración, que esta semana esto, no”*, además, refirió que normalmente les exigen el diseño de secuencias didácticas, pero que pocas veces acude a su implementación dado que le parece muy dispendioso, además afirmó que no trabaja temáticas de manera independiente. Lo que puede interpretarse

como falta de posicionamiento conceptual y práctico, pues de alguna manera su respuesta es contradictoria, dado que el trabajo por secuencias por ejemplo potencializa la articulación del saber, de las áreas y de los temas, aspecto que según lo dicho tiene en cuenta en su práctica, no obstante, señala no aplicar secuencias. Al respecto, Bueno, López y Matamba, (2008), refieren que muchos docentes del área del lenguaje expresan tener un papel de mediador y adoptar modelos de enseñanza constructivistas, pero en sus prácticas se evidencian actividades propias del modelo tradicional.

En línea con lo anterior, los cuatro cuadernos, dieron cuenta de temáticas y propuestas desarticuladas, que no partían del trabajo con textos completos, ni de situaciones reales de comunicación, y que por el contrario privilegiaban el reconocimiento de reglas y aspectos lingüísticos de manera fragmentada, lo que se relaciona con lo afirmado por Chomsky, (Citado en Aguilar, 2004) que se asume el lenguaje como un proceso innato cuyo eje principal es la gramática, competencia que si se enseña de manera parcelada se convierte en un contenido carente de sentido, que llega al estudiante mediante la transmisión de la información que ha de ser memorizada para el momento y no para el uso en la vida cotidiana, posición contraria a la de Freire (1997), quien afirma que se debe alfabetizar para leer no solo las palabras sino el mundo y que “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción” (Pág. 47)

Por otra parte, en las P 5 y 6 referidas a la caracterización de sus estudiantes y el papel que cumplen en una clase de lenguaje, la docente indicó que sus discentes son sujetos diversos y con distintos ritmos de aprendizaje, lo cual no coincide con las propuestas encontradas en los cuatro cuadernos, ya que la mayoría de las actividades implican la copia de contenidos, el uso de reglas gramaticales en situaciones de escritura aisladas y descontextualizadas, y la recopilación de información literal de los textos y no procesos

reflexivos y de construcción, además, no contemplan las inteligencias múltiples, los ritmos y las experiencias. De igual manera, se evidenció que cuando se hacían actividades en grupo o individuales, la tarea consistía en la resolución de talleres referentes a los conceptos transmitidos durante la clase o en los textos leídos, es decir, la acción de los estudiantes se orientaba a la identificación de información literal.

De otra parte, la docente afirma que sus estudiantes cumplen un papel activo en algunos momentos de la clase, principalmente en la indagación de saberes previos, así lo evidencia el siguiente fragmento de respuesta : *“En la parte de apertura de conocimientos previos pues ellos son ahí muy activos porque uno les empieza eh a indagar sobre lo que ellos conocen”*, lo que permite inferir que en el resto de la clase la docente es quien tiene el protagonismo, pues además de ser ella quien programa y determina la forma de organización, es ella quien conduce la participación académica y el trabajo en solitario de los estudiantes.

Por su parte, en las P 7 Y 9 enfocadas al papel que cumple el cuaderno de notas y como quedan consignados los contenidos en el cuaderno, inicialmente la docente dice que la función que cumple el cuaderno en el aula de clase no es tan importante, sin embargo, los cuadernos analizados, demuestran que la docente saca nota del cuaderno por cada período, lo que denota la importancia de dicha herramienta, pues parte de la valoración cuantitativa que entrega para la posterior promoción de los estudiantes, la determina lo que hagan estos en sus cuadernos, además, en dicho instrumento se encuentran todos los contenidos que ha impartido a sus estudiantes, como lo afirma en la entrevista: *“los cuadernos les permiten a ellos por ejemplo estudiar para las evaluaciones, ahí en la parte actitudinal usted ve la responsabilidad de los estudiantes también lo que es como el compromiso”*, contrario a dicho planteamiento, Peña y Ruiz (2002) afirman que el cuaderno de notas es un instrumento para el registro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que refleja la visión del estudiante y

del docente, por lo tanto, supera la definición de un simple material para anotar información que será posteriormente evaluada.

Al contrastar lo dicho por la docente con lo registrado por los estudiantes en los cuadernos, se puede afirmar que esta considera el cuaderno de notas como una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues las notas daban cuenta del tipo de tareas, actividades e incluso de la pasividad con la que asumía a los estudiantes, de manera que en lo único que se reconoce el rol activo de los estudiantes, es en los talleres, aunque de forma limitada puesto que dichas actividades no dan cuenta de la reflexión por parte de los estudiantes, sino de su capacidad de extraer información presente en los textos y en el discurso de la docente.

Para finalizar, la P10 asociada a la evaluación empleada por la docente, ella afirma: *“hay evaluaciones escritas, evaluaciones orales, finalizando la clase eh también hay una autoevaluación, la heteroevaluación bueno la que esa siempre la hace uno que es permanente y la coevaluación”* sin embargo, en los cuadernos únicamente se observaron evaluaciones escritas, todas de selección múltiple, y netamente literales, en las cuales los niños y niñas no tenían que justificar el porqué de su respuesta, ni dar un concepto propio, lo que se refiere a un proceso conductual de evaluación, pues se considera que los estudiantes son sujetos homogéneos (Blanco,2004) que en lugar de construir, reproducen.

Así pues, las evaluaciones observadas en los cuadernos no responden a la diversidad de estilos, ritmos o formas de construcción y argumentación del pensamiento. Además, los registros ponen en evidencia la ausencia de procesos auto, hetero y co evaluativos, a los cuales hizo referencia la docente en su discurso. De modo que la evaluación puede estar siendo asumida desde una mirada cuantitativa, de orden sumativo y mediada por los productos entregados por los estudiantes, lo que difiere de lo expuesto por Padilla, (2012)

quien afirma que la evaluación es un proceso continuo en el que se valora el aprendizaje del estudiante tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, teniendo en cuenta los objetivos trazados y el cumplimiento de estos.

Además de lo aseverado por la docente, es importante conocer las apreciaciones de los estudiantes, es por ello que a continuación se analizan las respuestas dadas por los alumnos en la entrevista realizada durante el estudio.

5.3 Entrevista a los estudiantes

El análisis de la entrevista aquí expuesta se realizó teniendo en cuenta las categorías evidencias *de revisión y evaluación, tipos de tareas, actividades, escrituras auténticas y estrategias novedosas*, con el fin de recoger información dada por los alumnos respecto a las percepciones que tienen frente a su aprendizaje en el área de lenguaje y el uso de sus cuadernos de notas. Dichas ideas fueron contrastadas con las concepciones de la docente, expuestas a través de la entrevista, así como con las prácticas de enseñanza referidas en el cuaderno de notas y el uso promovido del mismo.

Cabe anotar además que se utilizará la convención P para referir el número de la pregunta a interpretar.

En relación con la primera categoría *evidencias de revisión y evaluación* y la P 5 los estudiantes señalaron que la docente les revisa los registros del cuaderno con un fin calificativo. Además, expresaron que en cuanto a la evaluación esta es desarrollada mediante pruebas de selección múltiple, lo que implica el uso de una evaluación rígida y poco flexible. Los siguientes ejemplos de respuestas dadas por los estudiantes, dan cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso evaluativo:

“Nos aparece una pregunta y nosotros tenemos que decir si es A B o C”

“No, ella revisa así el cuaderno, para ver si lo hizo.”

“El examen en una hoja y hace preguntas.”

De acuerdo con lo anterior, Blanco, (2004) indica que esta manera de revisar y evaluar es propia de un modelo conductista puesto que no permite generar otro tipo de evaluación y visibiliza a los estudiantes de manera homogénea, es decir, no se contemplan sus ideas, opiniones, construcciones y modos de articular la información, la cual es dada en la mayoría de los casos y según los registros, de manera magistral, por lo que los procesos evaluativos son de orden conceptual, y atienden sobre todo a procesos memorístico, lo que es contradictorio a lo expresado por la docente, quien define a los estudiantes como *“niños muy diversos”* indicando además que en su práctica promueve *“evaluaciones escritas, evaluaciones orales, finalizando la clase eh también hay una autoevaluación, la heteroevaluación”*

Respuesta dada al momento de preguntársele acerca de cómo define y evalúa a sus estudiantes, a quienes además señaló como personas con distintos estilos, pues manifestó que en el aula tenía niños con predominio visual, auditivo y otros que para aprender debían experimentar, sin embargo, estos planteamientos no se evidencian de modo práctico en ninguno de los cuatro cuadernos analizados.

En cuanto a la segunda categoría de *tipos de tareas* y P 7, los estudiantes expresaron que las tareas que realizan tanto en las clases como en casa son gramaticales y de consulta, es decir, la docente suele proponerles buscar conceptos y resolver tareas para el entrenamiento de una correcta ortografía. Los siguientes ejemplos dan cuenta de lo dicho anteriormente, que además concuerda con lo analizado en los cuatro cuadernos de los estudiantes.

“Ella nos pide decir los anónimos y los antónimos, las leyendas, lo que es una leyenda, lo que es un periódico, lo que es una historieta”

“Lo que la profesora escribe en el tablero, por ejemplo: los verbos así que los verbos que escribir 10 palabras ar- er- ir, las tareas, los dictados que ella hace.”

En línea con lo anterior, Sánchez, (2014) explica que la implementación de este tipo de tareas, manifiestan una concepción conductista de la enseñanza del lenguaje, ya que se caracterizan por una perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas de decodificación y codificación, es decir, orientadas a desarrollar en los estudiantes la capacidad de relacionarlas letras, palabras, frases y oraciones, así como la pronunciación correcta de los textos, propuestas que desconocen el potencial de dichos procesos como prácticas socioculturales que permiten el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Contrario con dicho hallazgo, los Lineamientos Curriculares (1998) señalan que es fundamental que en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje se dé un acercamiento a la literatura, a la diversidad de tipologías, a la gramática, el léxico, la ortografía, pero sobre todo a la construcción de significado en el marco de situaciones comunicativas auténticas y con sentido, de ahí la importancia de partir de enfoques como el semántico comunicativo, promovido en dichas bases conceptuales.

Con respecto a la tercera categoría *Actividades* y la P3, los estudiantes manifestaron que la profesora exige la realización de exposiciones en las cuales son ellos quienes eligen el tema a explicar, dichas actividades según lo afirmado se proponen para su desarrollo en parejas o de manera individual y se dan a partir de un libro que contiene la información, los siguientes ejemplos dan cuenta de lo dicho anteriormente:

“Exponer y hacer las actividades, nos ponen exposiciones sobre lo que uno quiera, sobre las plantas, sus animales.”

“Los que se quieran hacer y otras veces lo hacen así con el que está al lado, porque estamos en filas, o con el del lado.”

“Dibujar cosas del libro...”

Dicha información concuerda con lo registrado en los cuatro cuadernos, dado que se encontró que la docente lleva al aula actividades que fueron diseñadas para el grado cuarto

según un libro de texto escolar, mismo que constituye una de las fuentes para la planeación de las clases en todo el periodo académico, según lo observado en los cuadernos.

Por otra parte, respecto a las propuestas de producción oral, los estudiantes manifestaron que pocas veces les exigen exponer oralmente sobre un tema, indicando además que el contenido de las exposiciones es libre, es decir, pueden hablar sobre temas de su interés, por lo que refirieron *“nos ponen exposiciones sobre lo que uno quiera, sobre las plantas, sus animales”*, lo que coincide con lo registrado en los cuadernos, en los cuales aparece una sola consigna como: *“Elige un tema de interés con tu compañero y prepáralo para presentarlo frente al grupo”*, anotación en la que se evidencia un interés distinto por parte de la docente respecto a la enseñanza del área, que muestra como lo afirma Sarmiento, (2007) una concepción cognitiva, centrada en que los individuos representen el mundo que los rodea, al permitir la elección de una temática y manifestación de los conocimientos al respecto, sin embargo, el hecho de no generar instrucciones claras para el desarrollo de las exposiciones podría acarrear problemas a la hora de ejecutarlas y crear una concepción errónea de lo que es exponer.

En cuanto a la cuarta categoría *Escrituras auténticas* y la P 6, los estudiantes expresaron que de manera común usan el cuaderno de lenguaje para apuntar la información dada tanto por la docente, como la que ella indica copiar de los libros de texto, resaltan que las escrituras realizadas por ellos son una copia del tablero o dictados generados por la titular. Los siguientes ejemplos dan cuenta lo referido:

“Para tomar apuntes y estudiarlos. Tenemos libros para copiar lo que está ahí, un libro de lenguaje de cuarto, copiar lo que la profesora dice y se hacen escribir algunas actividades y las hacemos.”

“No, lo que ella copia en el tablero, los dictados que ella hace, los dibujos y las actividades que ella hace.”

“A veces nos dicta de un libro de valores. Nos revisa el cuaderno, las tareas, las actividades y a los que se portan mal les revisa el cuaderno y revisa lo que está escribiendo en el tablero.”

En línea con lo anterior, es necesario resaltar que la información arrojada por los estudiantes concuerda con la información encontrada en los cuatro cuadernos, ya que estos permitieron evidenciar la ausencia de consignas para la escritura auténtica y el abordaje del lenguaje como una práctica social, lo que es totalmente contrario a lo propuesto desde un modelo constructivista que es el que afirma la docente emplear.

Sumado a lo anterior, el hecho de que la docente no genere espacios y experiencias en las cuales los estudiantes produzcan textos de manera autónoma, entorpece su proceso de aprendizaje, y en este sentido la funcionalidad de la escritura se desdibuja, de modo que para el estudiante no será claro que escribir posibilita la construcción de conocimiento, permite explicitar saberes, dar cuenta de la comprensión de un tema, negociar con otros, entre otras funciones, como lo afirma Castaño, (2014).

En relación con la quinta categoría *Estrategias novedosas* y la P2, los alumnos indican en sus respuestas que la docente titular evidentemente no utiliza estrategias fuera de las comunes, pues se limita al uso del tablero para la explicación de la información, y al planteamiento de consignas sobre los temas dictados en clase. Lo anterior concuerda con lo encontrado en los cuatro cuadernos analizados.

Las siguientes consignas dan cuenta de lo referido previamente:

“Escribe en el tablero y después nos explica, nos explica sobre el tema que escribe, por ejemplo, lo de la oración del sujeto y el predicado, sobre las estructuras del cuento, y las acciones.”

“No, ella escribe en el tablero, nos explica, después hacemos actividades”

“En el tablero, nos escribe...”

Dichos ejemplos reflejan que la docente no establece relación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de cada una, mediante el uso de metodologías diversas que permitan innovar y configurar una enseñanza y un aprendizaje significativo (Camps, 2004), por lo que además podría interpretarse su accionar, como una confusión o falta de claridad respecto a las actividades, su función e importancia y por ende no emplea estrategias novedosas dentro de sus clases.

En conclusión, la información dada por los estudiantes guarda coherencia con lo encontrado en los cuadernos de notas. No obstante, lo referido por la docente al momento de responder a los interrogantes de la entrevista difiere de lo registrado en los cuadernos, pues contrario al modelo constructivista que afirma emplear, las propuestas pedagógicas dan cuenta de una concepción tradicional de la enseñanza, ya que las actividades, tipos de tareas, evidencias de revisión y evaluación, escrituras auténticas y estrategias novedosas, se apoyan sobre todo en un modelo transmisivo, memorístico, repetitivo y descontextualizado, no contempla las experiencias de los estudiantes y las potencialidades del trabajo grupal, así como la necesidad de partir de su contexto para planear las propuestas de clase.

Lo anteriormente descrito podría estar relacionado con los planteamientos de López, López y Puertas (2011) quienes indican que algunos docentes no tienen claro aún el rol del profesor como un actor reflexivo, que innova y piensa su práctica, lo que produce un patrón que prevalece y configura al docente como un administrador de contenidos, en muchos casos conducentes a un aprendizaje descontextualizado, memorístico y poco significativo.

6. Conclusiones

A partir de la información recolectada en los diferentes momentos del presente estudio, y del análisis realizado a partir de los cuatro cuadernos, como de las percepciones de estudiantes y concepciones de la docente, manifestadas en las entrevistas realizadas, es posible establecer las siguientes conclusiones, producto de la reflexión al respecto:

- En términos generales las concepciones de enseñanza que predominan en las prácticas de la docente de básica primaria y que pueden verse reflejadas en los cuadernos de notas de sus estudiantes son la conductista y la tradicional, ya que en los apuntes se evidencian propuestas y conceptos propios de dichas concepciones, como es el caso de darle primacía a la gramática, a la copia literal de información y a la búsqueda de temas que no han sido puestos en práctica en el aula, en lugar de privilegiar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación.
- Además de lo anterior, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los estudiantes, sus respuestas dejan entrever que la dinámica de la clase se enfoca en el trabajo individual, en la memorización de términos, en el desarrollo de evaluaciones rígidas y memorísticas, que no permiten la flexibilidad en cuanto a ritmos, ideas y experiencias previas e individuales. Así mismo, los registros y los discursos de los estudiantes dan cuenta de la predominancia de clases magistrales, enciclopedistas, es decir, basadas en la transmisión de información, como lo refiere Flórez, (1994) en los hallazgos de sus propios estudios.
- Se identificó que los apuntes que toman los estudiantes en sus cuadernos de notas, al iniciar un proceso de enseñanza en el área del lenguaje se caracterizan por ser homogéneos, ya que no se evidencian ningún tipo de escrituras auténticas, por el contrario, los registros muestran mapas conceptuales realizados por la docente, y transcripciones literales de libros de textos para el grado cuarto. Aunado a lo anterior,

los registros demuestran una orientación netamente lingüística, pues dan cuenta de las reglas para el uso de signos de puntuación y ortografía, indicadas por la docente, como contenidos fundamentales, pero no el uso funcional de los mismos.

- Respecto a las categorías establecidas para interpretar las concepciones de enseñanza del lenguaje por parte de la docente, se puede concluir que en lo que corresponde a las evidencias de revisión y evaluación, predomina la evaluación sumativa, centrada en la valoración cuantitativa, es decir, de carácter numérico, (Ormrod,2015). En cuanto a la categoría tipo de tareas y actividades, se evidenciaron propuestas desarticuladas y de transcripción literal, y finalmente con relación a las categorías escrituras auténticas y estrategias novedosas, vale la pena afirmar que estas no se evidenciaron en los registros de los estudiantes. Así pues, el quehacer de la docente respecto a la enseñanza del lenguaje responde a una concepción tradicional que desconoce el valor social del lenguaje.
- De acuerdo con lo anterior, al contrastar las concepciones de enseñanza que reflejan los apuntes en el cuaderno de notas del área del lenguaje, con la entrevista realizada a la docente en el área mencionada se concluye que está no relaciona su práctica pedagógica con el discurso constructivista que maneja, ya que en los cuadernos se evidencian en su gran mayoría prácticas arraigadas al tradicionalismo, lo que sí concuerda con lo dicho por los estudiantes en la entrevista realizada.
- De otra parte, es posible concluir que el hecho de no haber triangulado la información presente en los cuadernos, el discurso de la docente y el de los estudiantes con el registro de observación de una clase del área de lenguaje, limitó el desarrollo metodológico de la investigación puesto que redujo la posibilidad de analizar el quehacer docente de manera directa, así como su puesta en escena y el rol de los estudiantes en el aula de lenguaje.

- En cuanto a las categorías elegidas por las investigadoras, vale la pena plantear que para los fines del estudio fueron pertinentes, puesto que permitieron caracterizar las concepciones de enseñanza del lenguaje, desde las estrategias hasta la evaluación, y posibilitaron el análisis de dichas concepciones, lo que condujo al cumplimiento del objetivo. No obstante, en futuras propuestas podrían surgir nuevas categorías que permitan pensar la práctica docente.
- Respecto a los cuadernos de notas es pertinente señalar que, estos posibilitan el reconocimiento no solo de lo que escriben los estudiantes, si no de las concepciones, propuestas y estrategias empleadas por la docente, de manera que constituye una herramienta que puede dar cuenta del proceso llevado a cabo en un tiempo y espacio determinado.
- De acuerdo con los hallazgos, es factible plantear que las concepciones de enseñanza determinan el actuar de los docentes en su práctica pedagógica, puesto que son un referente para la metodología, tipo de evaluación, y estrategias didácticas, de ahí que las concepciones de enseñanza de un área como el lenguaje que surjan intuitivamente y sin rigor conceptual puedan traducirse en propuestas poco significativas para los estudiantes.
- Finalmente, cabe también anotar que el análisis de las concepciones de enseñanza permite determinar el grado de coherencia entre discurso y práctica, o como en el caso de este estudio, identificar las inconcordancias entre lo planteado y lo realizado por la docente, aspectos que podrían ser consecuencia del desconocimiento de las concepciones, modelos, estrategias y conceptos teóricos sobre lo que enseña, o de su desactualización, temas sobre los cuales también se han referido las investigaciones de Ramírez, Zapata y Penagos, (2010).

7. Recomendaciones

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones que surgen como resultado del proceso metodológico de la investigación y de los resultados encontrados a partir del análisis de la información, que permitirán repensar futuros estudios de este tipo y reflexionar sobre las concepciones de enseñanza del área de lenguaje reflejadas en los cuadernos de apuntes de los estudiantes.

- Es necesario vincular los procesos reflexivos de manera consciente y constante a la profesión docente, pues analizar la propia acción en el aula, los comportamientos, las propuestas y respuestas de los discentes, podría aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas, ya que el ejercicio reflexivo pone en evidencia los errores, avances y retrocesos, lo que resulta indispensable no solo para la evaluación del propio quehacer sino también para determinar la evolución y necesidades continuas del estudiante.
- Es fundamental que el docente tenga claridad respecto al modelo sobre el cual sustenta su hacer, pues de él dependen los métodos, estrategias, las formas de evaluación, lo cual es crucial para que exista relación entre el discurso y la práctica pedagógica.
- Se hace necesario el reconocimiento y estudio de la diversidad de metodologías de enseñanza, ya que esto posibilita al docente actualizarse y reinventarse, con el fin de una mejora de la educación.
- Es importante valorar las diferencias de los estudiantes al momento de enseñar, porque es esa la manera de visibilizar los estilos, ritmos y características de estos, aspectos que resultan fundamentales para plantear situaciones de clase que atiendan dicha diversidad, con el fin de beneficiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la totalidad de estudiantes.

- Es necesario dar continuidad a propuestas de investigación que tengan como eje central las concepciones de enseñanza, pues ello posibilitaría la reflexión sobre la práctica pedagógica, el actuar y rol del docente, los procesos de enseñanza y estilos de aprendizaje, así como sobre la diversidad en las aulas y las posturas conceptuales y metodológicas desde las cuales trabajan los docentes. Estudiar las concepciones permite pasar la mirada sobre las estrategias, y por ende sobre los modelos pedagógicos que guían el quehacer del maestro, aspectos que redundan en las debilidades y mejoras de los procesos de enseñanza y por supuesto en la calidad educativa.
- Finalmente, es necesario que para el desarrollo de este tipo de estudios estén dadas las condiciones para la observación y seguimiento de las prácticas desde la naturalidad de las clases, ya que ello podría contribuir a la objetividad de los estudios, al facilitar el campo de análisis a los investigadores.

8. Bibliografía

Aguilar, M. A. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Revista Digital “Investigación y educación”*. No. 7 Vo. 3.

Álvarez, C. (2010). la relación entre el lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Tenerife, España. Pág. 13-32.

Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la muralla, S A.

Blanco, O. (2004). *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes*. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, N° 9. Pág. 111-130. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Bohórquez, L. (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.

Bueno, A; López, J & Matamba, K. (2008). *Propuesta de trabajo didáctico del lenguaje escrito en los grados sexto del instituto técnico superior*: Universidad Tecnológica de Pereira.

Camargo, Z; Uribe, G & Caro, M. (2011.). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*: Universidad del Quindío.

Camps (2000) *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Universidad autónoma de Barcelona. Pág. 7.

Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*: Universidad Juan Misael Saracho. Tarija, Bolivia.

Castaño, A. Colombia Aprende. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia.

Chartier, A. (2005). *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Lectura y vida.

Coloma, C & Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en la educación*. Revista Educación. Vol. 8, No 16. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique grupo editor.

Coronel (2011). *La didáctica como disciplina científica*. Universidad José María Vargas.

Duque, A & Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*: Universidad tecnológica de Pereira.

Espinosa, J; Cruz, A; Ruiz, H y Pino, Y. (2014). *Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad*: Universidad de Manizales.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía de conocimiento*. Revista Educación y Pedagogía. Santa Fe de Bogotá.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo, Brasil. Editorial: Paz e Terra SA, pág. 8.

Fortoul, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en la educación primaria en México. *Revista Perfiles educativos*, Vol. 30, No 119, México.

García, L; Azcárate, C & Moreno, M. (2006). *Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas*. Revista latinoamericana de investigación en Matemática educativa Vol.9 No 1. México.

Gonzaga, W. (2005). *Las estrategias didácticas en la formación de docentes en educación primaria*: Universidad de Costa Rica.

Grajales, S & Toro, J. (2016). *Cuaderno intervenido, una herramienta para la caligrafía, expresiva y la creatividad gráfica*: Universidad Tecnológica de Pereira.

López, D; López, D & Puertas, L. (2011). *Concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VII de la Licenciatura de Pedagogía Infantil*: Universidad Tecnológica de Pereira.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Colombia.

Moreno, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Revista de la facultad de artes y humanidades: Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*. No. 10, Tunja, Universidad Tecnológica y pedagógica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pág. 57 -72.

Ocampo, P. (2017). Los cuadernos de clase: un objeto de estudio para el análisis de las prácticas educativas en la escuela primaria. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, universidad autónoma del estado de Morelos, México.

Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Editorial 4 edición, Pearson Educación SA. Teberosky, A. (2003). *Alfabetización inicial*. España: Editorial Fontalba, p.43.

Padilla, R. (2012). *Evaluación de los aprendizajes, elementos para un análisis didáctico de los exámenes a gran escala*: Universidad Nacional Autónoma de México.

Peña, P & Ruiz, D. (2002). *El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica*. Revista Educere. Universidad de los Andes, Mérida Venezuela. Vol. 6 No 18, pág. 163-167.

Pérez, M & Roa, C (2010). *Referentes para la didáctica del primer ciclo*. Bogotá, Colombia. Secretaria de educación del distrito. Editorial Kimpres Ltda.

Piñeros, A; Orjuela, D & Torres, A. (2017). Una mirada crítica a las prácticas escriturales de grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de lingüística hispánica* (31),173-190.

Pozo, J. (1997). *Teoría cognitiva del aprendizaje*: Universidad autónoma de Madrid.

Ramírez, D; Zapata, G & Penagos, W. (2010). *Concepciones de práctica pedagógica de las y los estudiantes de IV de cuarto y sexto semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil*: Universidad tecnológica de Pereira.

Ramírez, J. (2018). *Caracterización de la práctica de una docente de la institución educativa la Marina, sede San Gabriel, en el municipio de Santuario Risaralda*: Universidad Tecnológica de Pereira.

Rincón, G. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Revista de lenguaje No 32/ ISSN 0120-3479.

Rincón, G. (2005). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*: Universidad del Valle.

Sánchez, C. Colombia Aprende. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia.

Sanchidrián, C & Arias, B. (2013). *La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de casos*. Bordón. Revista de pedagogía Vol. 65 No 3. España.

Sarmiento, M. (2004). *La enseñanza de las Matemáticas Tic. Una estrategia de formación permanente*: Universidad Rovira i Virgili

Soto, J. R. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Revista Innovación Educativa*. No. 9, Universidad de Santiago, pág. 311-323.

Taborda, M & Quiroz, R. (2016). *El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social*: Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Vasilachis (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial: Gedisa.

Vera, E. (2009). *El constructivismo aplicado a la enseñanza*: Universidad de Antioquia.

Villa, D & Trujillo, A. (2012). *Concepciones de práctica pedagógica de estudiantes con alto desempeño con alto desempeño de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira*: Universidad Tecnológica de Pereira.

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Revista Scielo* Vol.7 No 13. Universidad ICESI. Cali, Colombia.

9. Anexos

9.1 Anexo: Entrevistas

9.1.1 Entrevista a docente

La siguiente entrevista surge en el marco del trabajo de grado: “El cuaderno de notas: un instrumento para el reconocimiento de las concepciones de enseñanza del lenguaje”, realizado por María Isabel Valencia Reyes y Paula Andrea Castaño García, estudiantes del programa Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La implementación del instrumento tiene como propósito recoger información oral respecto a las concepciones pedagógicas de la docente, sus prácticas de enseñanza y el uso que promueve del cuaderno de notas, de manera que dichas ideas puedan ser contrastadas con las percepciones de los estudiantes y registros llevados a cabo en sus cuadernos.

La información que usted nos brinde será totalmente confidencial y usada sólo con fines investigativos.

Datos de identificación

Institución: Jaime Salazar Robledo

Grado escolar: 4-01

Nivel de formación: Maestría en educación

Años de experiencia: 8 años

Rango de edad: entre 20 a 30 años: ____ 31 a 40: X 41 a 50: ____ Más de 51: ____

PREGUNTAS.	RESPUESTAS.
1. ¿Cuál es el modelo pedagógico en el que fundamenta su práctica docente?	<i>“Bueno, acá desde el PEI estamos fundamentados en el modelo pedagógico socio constructivista, pues que ya ustedes saben más o menos en que se basa el modelo pedagógico que es muy importante, pues eh que se den los procesos de interacción, que los estudiantes sean activos en la construcción del conocimiento, de que interactúen con el objeto de conocimiento, relacionar como los procesos de aprendizaje con el entorno con algo conocido para ellos y ya.”</i>
2. Describa brevemente ¿Cuáles son los métodos utilizados para enseñar las diferentes áreas del conocimiento?	<i>“¿Todas las áreas del conocimiento?, bueno si nos vamos desde la metodología tenemos que las clases eh acá nosotros diseñamos un formato, de hecho, yo estoy dentro de las que diseñamos el formato. Bueno, entonces en las clases deben haber pues unos momentos, ¿cierto?, primero están las</i>

	<p>actividades de apertura, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre, en la actividad de apertura ustedes saben que están todo lo que es la activación de conocimientos previos, igual cuando uno enseña el niño no parte pues de la nada, o sea ellos tienen un conocimiento aunque ellos no tengan la denominación de que es que esto es el verbo, yo cuando cuento una historia estoy narrando pero ellos ya lo saben, o sea no tienen la denominación pero ellos ya han tenido como experiencia con eso, entonces está como esa parte donde se relaciona eh se empieza pues lo que ellos ya o sea como lo que se les va a enseñar con lo que ellos ya conocen y eh todo lo que es pues la motivación pues hacía el tema, luego sigue el desarrollo que ya son todas las actividades pues de construcción del conocimiento, pues que ya es muy acorde a la planeación o sea cada docente tiene como la libertad de hacer pues su planeación teniendo en cuenta pues esos momentos y las actividades de cierre que está lo que es eh la retroalimentación la metacognición, que el niño sea consciente de cómo aprendió para qué le sirve, que se le dificultó más, cuáles fueron los pasos que o sea que lo llevaron a adquirir ese conocimiento entonces eso es básicamente lo que hacemos acá o sea cada o sea es autónomo en su en el aula eh y en su planeación pero pues tiene que tener en cuenta eh esos parámetros y el modelo pedagógico.”</p>
3. ¿Para usted, qué es el lenguaje?	<p>“Ah bueno, eh el lenguaje es la forma en que los seres humanos nos comunicamos y el lenguaje no sólo es lo oral, no sólo es lo escrito, que es una manera de comunicarlos, el lenguaje está en las visiones que yo tengo del mundo, está eh en los gestos, en la expresión corporal, en los símbolos, en todo eso.”</p>
4. ¿Cómo enseña el lenguaje?	<p>“Ah bueno, eh desde el área eh bueno yo lo trabajó mucho desde que pues lo de la maestría me gusta como no aplico tanto la pues la metodología como de secuencias didácticas pero pues sin estar tan ceñida pues como a las secuencias didácticas porque pues es muy dispendioso o sea demás para investigaciones y eso, pero supongamos eh yo a mí me gusta por ejemplo articular los proyectos de aula con secuencias didácticas, entonces supongamos eh yo</p>

	<p>sé que cuando trabajamos un texto, un texto no se enseña en una semana eso no, eso es de meses, entonces nosotros acordamos de que por cada periodo íbamos a enseñar un tipo de texto, entonces el primer periodo vimos el texto narrativo, el segundo periodo vimos eh el texto expositivo, el tercer periodo pues continuamos con el texto expositivo y en el cuarto vimos el texto poético que fueron los tres textos que vimos este año o sea tres tipos de texto durante todo un año y con esos textos también se trabajan pues otras temáticas eh me gusta mucho trabajar como en el sentido de la como de siguiendo la metodología de secuencias didácticas, trabajar como diferentes componentes del lenguaje, que la superestructura, la situación de comunicación, todo eso y he algo muy importante es que los niños construyan por ejemplo, eh en el cuándo trabajamos el texto narrativo yo me daba cuenta que los niños para escribir o sea eh yo a ellos les decía eh por ejemplo cuando empecé a trabajar la re narración ellos me querían re-narrar eh un cuento en tres renglones y yo les decía eh mire que era muy limitable no estaban como muy acostumbrados entonces yo les decía que la re-narración tiene que evidenciarse como la estructura del cuento, que haya un inicio, que haya un nudo y haya un desenlace, entonces ellos eh de hecho hicimos una actividad donde ellos construyeron sus propios cuentos y esa actividad la hicimos en la biblioteca, de hecho en el cuadernos pues están de que yo les daba por ejemplo unos parámetros, entonces yo decía bueno “vamos a imaginarnos un monstruo” porque yo vi los tipos de cuento ah bueno que tiene un sólo ojo, que tiene una pierna, que tiene cuatro brazos, algo así, “vamos a crear una historia con esto” entonces uno les daba como ciertas consignas y crean, lo mismo con las historietas, esas historietas las trabajamos como en tercer, segundo periodo eh y con el texto expositivo pues también, eh entonces eh durante eh cada periodo trabajamos un tipo de texto porque pues no se enseña como de manera parcelada, que esta semana vamos a ver el sustantivo, que esta semana la oración, que esta semana esto no”</p>
<p>5. ¿Cómo caracteriza a sus estudiantes? (Es decir como los define)</p>	<p>“No pues definirlos es muy difícil, es como mucha diversidad en el aula, en el aula hay mucha diversidad entonces usted tiene eh por ejemplo los</p>

	<i>diferentes ritmos de aprendizaje eh que hay unos niños que son más auditivos, que hay unos niños que son más visuales, eh desde el trabajo en grupo, hay unos niños que les gusta trabajar en grupo, que hay unos niños que no les gusta trabajar en grupo, o sea, ¿Yo cómo los defino?, como niños muy diversos”</i>
6. ¿Cuál es el rol de sus estudiantes en una clase de lenguaje?	<i>“Bueno eh, pues yo diría que activos si no que en la clase pues hay un momento, cierto, entonces generalmente por ejemplo en los momentos en los que ellos son muy activos, por ejemplo, en la parte de apertura de conocimientos previos pues ellos son ahí muy activos porque uno les empieza eh a indagar sobre lo que ellos conocen, eh se genera mucho espacio de participación, también cuando estamos construyendo pues el conocimiento cuando ellos hacen las actividades, los talleres, eh siempre se socializan, ellos siempre salen al tablero, siempre opinan, entonces para mí es muy importante pues eso y eh también pues es muy importante pues todo eso con la guía de uno como docente o sea porque tampoco se trata de dejarlos ahí, no hágale el activismo hágale, usted esto no, siempre tiene que tener también una guía, eh y una orientación pues por uno.”</i>
7. ¿Qué papel cumple el cuaderno de notas en su clase de lenguaje?	<i>“Pues haber, es que depende la etapa, uno podría decir, no es que lo más importante es que ellos comprendan, que ellos eh así no tomen nota o sea yo desde la parte actitudinal digamos yo no lo voy a hablar desde tanto desde el proceso de aprendizaje, porque si hablamos del proceso de aprendizaje yo diría bueno, no sería pues, sería importante pero no sería lo más importante, pero a mí me da mucho o sea y generalmente uno lo ve en los resultados un niño que toma nota, o sea que toma apuntes, eh que hace sus tareas, que hace los talleres, yo eso lo evidencio mucho pues también ahí en los cuadernos y obviamente pues eh uno siempre constantemente también les pregunta, por eso también se les hace las evaluaciones para que ellos den cuenta de eso, igual los cuadernos les permiten a ellos por ejemplo estudiar para las evaluaciones, ahí en la parte actitudinal usted ve la responsabilidad de los estudiantes también lo que es como el compromiso, porque hay niños que ni siquiera por ejemplo ya en el contexto real, ah que no traje el cuaderno, no traje hoy el cuaderno, no traje pues, también es un pues más desde la</i>

	<p>parte actitudinal a mí me muestra también el compromiso y la responsabilidad y también el acompañamiento de los papas que están pendientes revisándole los cuadernos y todo eso, porque es que el proceso de aprendizaje también es, no sólo es del docente también es del compromiso de las familias y les permite repasar, porque no se pueden quedar ahí no es que, igual miren de hecho uno tiene que tomar apuntes y entonces usted de que repasa, de los apuntes que usted tenga para estudiar para las evaluaciones, pues también aplica para ellos, listo.”</p>
<p>8. ¿Qué contenidos enseña en el área de lenguaje?</p>	<p>“Yo me imagino que ya se la respondí ahorita con lo de los textos, por ejemplo en el área este año acordamos que cada periodo se va a enseñar una tipología textual que se le iba a dar más tiempo a eso porque es que muchas veces en la asignatura está que por ejemplo el texto narrativo sólo se enseña una semana y ya y eso tiene tanta tela para cortar porque esta sólo no sólo lo primero que empieza la fase de bueno el texto narrativo, leer y después también la parte de producir y que ellos aprendan a identificar, o sea la comprensión también lectora, o sea desde los tres niveles, el texto expositivo también que es el texto que más se trabaja en el aula, pero es el que o sea el que más circula en los procesos académicos, pero el que simplemente usted lo ve como para hay bueno acá está la información de las arañas, esto necesito o esta información del universo y ya, pero no se analiza, no se trabaja a profundidad, no se identifica su superestructura, no se trabaja su intencionalidad, entonces dijimos de que cada periodo se iba a trabajar un tipo de texto, ah y otra cosita que yo tengo eh trabajamos el plan lector, entonces en el plan lector, eh yo puse este año nos leemos dos libros uno que se llamaba “El misterio del pollo en la batea” entonces hay guías antes de la lectura, pues que yo también les voy a facilitar si algo pues las carpetas y el cuaderno del proyecto de aula, eh antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, entonces antes de la lectura está pues como a la expectativa de investigar por ejemplo del libro, de qué crees que se tratara el libro, a partir del título eh la biografía el autor, ya durante la lectura pues se van haciendo preguntas de todo tipo, en el texto ya después se las paso y ya después de la lectura sino</p>

	<p><i>es que de este libro de la “Alegría” sólo puede trabajar antes y durante tengo el taller de después de la lectura pero el tiempo no me da para calificarlo, porque ya sería para la otra semana y ya no alcanzo, eh que ya es después de ya como la evaluación de la lectura, entonces trabajamos eso y articulamos por ejemplo en proyectos de aula se articula también todo lo que son las áreas, entonces este año vimos eh todo sobre Colombia entonces yo trabajé también texto narrativo, yo trabajé el lenguaje desde el área mitos y leyendas de Colombia eh y también trabajé lugares turísticos, y también pues cosas de otros aspectos del país, entonces supongamos en los mitos y leyenda yo les contaba a los niños las historias, ellos reconocían si era un texto narrativo y ya después en la exposición ellos hicieron unos frisos y consisten eh escribían en el nombre pues del mito, y con la imagen, y ellos ya lo re narraron pero oralmente, entonces ellos a las personas que ellos les exponían les contaban la historia de las leyendas y lo mitos de acá de Colombia y con las maquetas que en los lugares turísticos trabajamos como la descripción entonces ellos contaban dónde quedaba ese lugar, cómo era ese lugar, y todo eso.”</i></p>
<p>9. ¿Cómo quedan registrados o de qué manera se consignan dichos contenidos en el cuaderno de sus estudiantes?</p>	<p><i>“Pues haber de muchas maneras, eh supongamos, después de la explicación pues ellos tienen que tomar eh registro de lo que uno les imparta, pues sobre o les oriente pues sobre el tema, no es como pues en la universidad que uno hace lo que uno vaya captando, lo que a uno le parezca importante, pues por ahora no lo he trabajado así. Algo importante, a mí no me gusta dar conceptos tan largos, yo como los conceptos o sea como que la esencia del concepto, entonces si ustedes van a mirar los cuadernos, los conceptos pues tampoco son tan largos, yo trabajo más como ejemplos me gusta más.”</i></p>
<p>10. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes en el área del lenguaje?</p>	<p><i>“Ah bueno, de muchas maneras, hay evaluaciones escritas, evaluaciones orales, finalizando la clase eh también hay una autoevaluación, la heteroevaluación bueno la que esa siempre la hace uno que es permanente y la co-evaluación, entonces cuando se asignan las notas teniendo en cuenta pues unos parámetros que uno les da eh, ¿cómo fue?, pues, ¿qué se les dificultó?, ¿cómo creen que</i></p>

	<i>fue su desempeño en el área del lenguaje en términos actitudinales, en términos de aprendizaje?”</i>
--	---

9.1.2 Entrevista a estudiantes

La siguiente entrevista surge en el marco del trabajo de grado: “El cuaderno de notas: un instrumento para el reconocimiento de las concepciones de enseñanza del lenguaje”, realizado por María Isabel Valencia Reyes y Paula Andrea Castaño García, estudiantes del programa de Licenciatura de Pedagogía infantil, y cuyo propósito es interpretar los cuadernos de notas de los estudiantes de grado 4to para comprender las posibles concepciones de la enseñanza del lenguaje que tiene una docente del mismo grado.

Este instrumento busca recoger información oral dada por los estudiantes respecto a las percepciones que tienen frente a su aprendizaje en el área de lenguaje y el uso de sus cuadernos de notas, de manera que dichas ideas puedan ser contrastadas con las concepciones de la docente, prácticas de enseñanza y el uso que promueve del cuaderno de notas.

La información que usted nos brinde será totalmente confidencial y usada sólo con fines investigativos.

Datos de identificación

Institución: Jaime Salazar Robledo

Grado escolar: cuarto.

Edad: 10 años.

PREGUNTAS.	RESPUESTAS.
1 ¿Qué es el lenguaje?	<i>“Para mí el lenguaje eh es algo que uno aprende sobre cosas, las estructuras del periódico, los verbos, las acciones que terminan en ar, er, ir, sobre las leyendas.”</i>
2. ¿Cómo es la manera en la que te enseñan en el área del lenguaje?, ¿te gusta o no?, ¿Por qué?	<i>“Escribe en el tablero y después nos explica, sobre el tema que escribe, por ejemplo, lo de la oración del sujeto y el predicado, sobre las estructuras del cuento y las acciones.”</i>
3. Describe las actividades que tu profesor	<i>“Exponer y hacer las actividades, nos</i>

hace y te pone a hacer en la clase de lenguaje.	<i>ponen exposiciones sobre lo que uno quiera, sobre las plantas, sus animales, lo que la profesora nos enseña.”</i>
4. ¿Para qué te sirve el lenguaje?	<i>“Para saber por ejemplo sobre las estructuras del periódico del cuento.”</i>
5. ¿Cómo te evalúan en el área del lenguaje?	<i>“Nos aparece una pregunta y nosotros tenemos que decir si es A B o C, si todos se quedan callados y escuchan al que le toca decir del cuaderno y de los exámenes, tenemos libros para copiar lo que está ahí, un libro de lenguaje de cuarto, copiar lo que la profesora dice y se hacen escribir algunas actividades y las hacemos.”</i>
6. ¿Para qué usa el cuaderno en el área lenguaje?	<i>“Para tomar apuntes y estudiarlos.”</i>
7. ¿Qué tipo de cosas (registros) escribes en el cuaderno utilizado en la clase de lenguaje?	<i>“Escribo lo que tiene que ver con el lenguaje, los anónimos y los antónimos, las leyendas, lo que es una leyenda, lo que es un periódico, lo que es una historieta, leemos a veces cuentos, historias.”</i>

Datos de identificación:**Institución:** Jaime Salazar Robledo**Grado escolar:** Cuarto**Edad:** 10 años.

PREGUNTAS.	RESPUESTAS.
1. ¿Qué es el lenguaje?	<i>“El lenguaje me han enseñado es así como verbos, le ayuda a hablar a uno, ya.”</i>
2. ¿Cómo es la manera en la que te enseñan en el área del lenguaje?, ¿te gusta o no?, ¿Por qué?	<i>“No ella escribe en el tablero, nos explica, después hacemos actividades, el tema que hemos visto, eh lo verbos, escribe 10 palabras con ar- er- ir, ella nos pone en la semana,</i>


	<i>en vacaciones nos puso un taller y en la semana de receso de octubre nos puso un taller de Alegría al lado de las tinieblas, lo de los verbos me gusta, lo de la actividad de ar- er-ir, cuando leemos así el libro, cada uno tiene su libro, lo leemos y la profesora también lo lee, nosotros lo leemos en la mente los que lo tienen y los que no lo tienen escuchan a la profesora.”</i>
3. Describe las actividades que tu profesor hace y te pone a hacer en la clase de lenguaje.	<i>“Sí, en el intermedio, pues así en grupo y otras veces individual, los que se quieran hacer y otras veces lo hacen así con el que está al lado, porque estamos en filas, o con el del lado.”</i>
4. ¿Para qué te sirve el lenguaje?	<i>“Para vocabulario, para saber así los verbos, las palabras, los significados, esas cosas, porque de pronto en alguna ocasión necesite lo que aprendió, en una ocasión, uno lo necesita en ocasiones, cuando uno así habla, las palabras, cuando a uno le preguntan el significado de las palabras. “</i>
5. ¿Cómo te evalúan en el área del lenguaje?	<i>“No, ella revisa así el cuaderno, para ver si lo hizo, las notas las sacan del cuaderno, el examen en una hoja y hace preguntas. “</i>
6. ¿Para qué usa el cuaderno en el área lenguaje?	<i>“No, lo que ella copia en el tablero, los dictados que ella hace, los dibujos y las actividades que ella hace.”</i>
7. ¿Qué tipo de cosas (registros) escribes en el cuaderno utilizado en la clase de lenguaje?	<i>“Lo que la profesora escribe en el tablero, por ejemplo: los verbos que escribir 10 palabras ar- er- ir, las tareas, los dictados que ella hace.”</i>


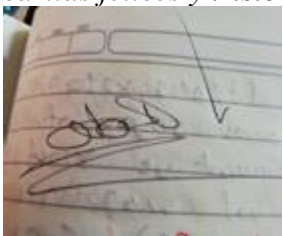
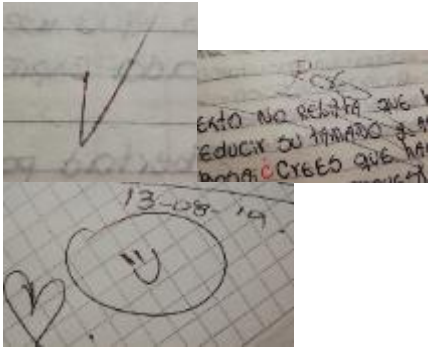
Datos de identificación**Institución:** Jaime Salazar Robledo**Grado escolar:** Cuarto**Edad:** 10 años




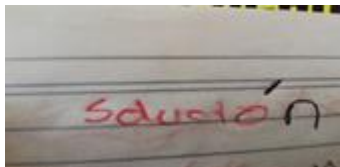
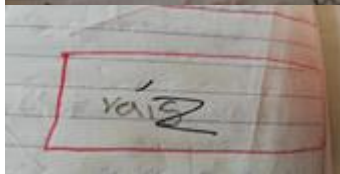
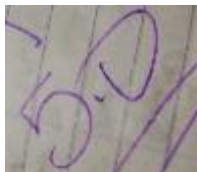

PREGUNTAS.	RESPUESTAS.
1. ¿Qué es el lenguaje?	<i>“Es para mí para responder una pregunta o respuesta, o diálogo, el sistema por donde uno habla.”</i>
2. ¿Cómo es la manera en la que te enseñan en el área del lenguaje? ¿te gusta o no? ¿Por qué?	<i>“Eh nos enseña por medio de como por las manos, en el tablero, nos escribe, actividad, realiza un dibujo eh didáctico, por ejemplo, así, a veces en grupo y a veces no, pone los juiciosos con los más o menos y debemos responder unas preguntas en una hoja.”</i>
3. Describe las actividades que tu profesor hace y te pone a hacer en la clase de lenguaje.	<i>“Dibujar cosas del libro.”</i>
4. ¿Para qué te sirve el lenguaje?	<i>“Para respetar a las personas, cuando me irrespetan, digo: ¿Qué pasó?, se puede utilizar toda la vida, porque mire cuando me voy a alguna parte yo le digo a mi mamá, ¿para dónde vamos? y ella dice que para un río.”</i>
5. ¿Cómo te evalúan en el área del lenguaje?	<i>“No sé.”</i>
6. ¿Para qué usa el cuaderno en el área lenguaje?	<i>“Para escribir, mire lo utilizamos lunes, martes y viernes, a veces nos dicta de un libro de valores, nos revisa el cuaderno, las tareas, las actividades y a los que se portan mal les revisa el cuaderno y revisa lo que está escribiendo en el tablero, ayer nos puso una tarea de hacer en una cartulina el árbol genealógico.”</i>
7. ¿Qué tipo de cosas (registros) escribes en el cuaderno utilizado en la clase de lenguaje?	<i>“No sé.”</i>

9.2 Anexo 2: Rejilla de cuadernos

La información expuesta en la rejilla de análisis de los cuadernos de notas fue recopilada de lo registrado en el área del lenguaje por cuatro estudiantes de grado cuarto de básica primaria, la información se plasmó tal cual fue escrita por los niños, es por ello que a continuación pueden evidenciarse errores en la ortografía, en el uso de signos de puntuación y redacción.

Categoría	Características	Sí	No	Ejemplos
Evidencias de revisión y evaluación. Son aquellas marcas, términos, comentarios, colores de tinta, señas que emplea el docente a la hora de evaluar lo realizado por los estudiantes en los cuadernos de notas.	¿Se evidencia revisión cuantitativa a través de valoración numérica?	x		Cuaderno 1 Se evidencia calificación cuantitativa en diferentes actividades en los 3 cuadernos revisados tales como: 5, 4.7, 3.5, 2.0, 1.  Cuaderno 2 Se evidencia evaluación cuantitativa en ambos cuadernos: 5.0, 4.5, 4.0. Cuaderno 3 Se evidencia en el cuaderno número 1 revisiones en los trabajos, tareas y evaluaciones con valoraciones de 5.0, 4.5 y 4.9. Cuaderno 4: Se evidencia en el cuaderno número 2 revisiones en los trabajos, tareas y evaluaciones con valoraciones de 5.0, 4.5, 4.9, 3.5.
	¿Se evidencia revisión cualitativa a través de comentarios que permitan		x	Cuaderno 1 Existen algunos comentarios cuando no se realizan las actividades, pero estos no generan una retroalimentación en el estudiante, tales como: <i>“Terminar, la primera está incompleta, no copio ni hizo la tarea jojo!, se quedó atrasada, quedaba</i>

	retroalimentar?		<p>para la casa, no hiciste varias actividades y tareas en este periodo.”</p> <p>Cuaderno 2 Se evidencian ciertas palabras que no generan ningún tipo de retroalimentación: “colorear, estructura, transmite información.”</p>  <p>Cuaderno 3 y 4 En ningún cuaderno se evidenció algún tipo de comentarios.</p>
	¿La docente utiliza signos para la revisión como revisado, equis, visto o diplosomas, signo de interrogación, entre otras?	x	<p>Cuaderno 1 Utiliza signos como: “diplosoma, signos de interrogación, c= nota, revisado (Rdo), equis (x), caritas felices y triste y, corazones.”</p>  <p>Cuaderno 2 Utiliza signos como: diplosoma, revisado y c=.</p> <p>Cuaderno 3:</p>  <p>Cuaderno 4:</p>

				  
	¿La docente realiza corrección de ortografía?	X		<p>Cuaderno 1 Realiza corrección de tildes, de ortografía.</p> <p>Cuaderno 2 Realiza corrección de tildes y de letras.</p>   <p>Cuaderno 3 y 4 No se evidenció corrección de ortografía.</p>
	¿La docente utiliza color rojo para calificar?	X	X	<p>Cuaderno 3</p>   <p>Cuaderno 4</p>



<p>Tipos de tareas.</p> <p>Se refiere a las actividades extras asignadas por el profesor para complementar o reforzar un tema, dichas tareas se evidencian además en el tipo de metodología empleada por el docente, es decir, desde propuestas literales, mecánicas, de transcripción o de reflexión</p>	<p>¿La docente deja tareas que se evidencian a través de consignas, para reforzar la temática de la clase?</p>	x		<p>Cuaderno 1</p> <p>Tarea: -</p> <p>-Escribe otra solución para que los niños de gusto arcicio no vuelvan a romper las cosas de la ciudad</p> <p>-Consultar dos leyendas colombianas, luego realiza en tu cuaderno un cuadro comparativo para escribir sus personajes y explicar los elementos ficticios y reales de los hechos narrado.</p> <p>-Con tus palabras, escribe sobre lo que trata el cuento el robot guardaespaldas</p> <p>-Imagina que eres un superhéroe y viajas a un país en donde el agua es un recurso limitado escribe un cuento donde narres cómo ayudas a las personas a conservar el agua.</p> <p>Cuaderno 2</p> <p>Los tipos de tareas que se encontraron fueron las mismas en ambos cuadernos.</p> <p>Cuaderno 3</p> <p>- Ubica los sustantivos en la columna apropiada (Cereal, Maracas, mujeres, camello, frambuesa), (Eduardo, Japón, niña, Joven, Flamenco) (Amazonas, Víbora, Campesino, mapa, gato)</p> <p>-Escribir para el viernes 10 palabras con sufijo.</p> <p>-Con tus palabras explica que es una palabra compuesta.</p> <p>-Completa la palabra correcta.</p> <p>Aquel periodista denunció que unos individuos _____ estafado a una anciana. (Opciones: A. abrían. Bx. habrían.)</p> <p>Este queso tan sabroso se ha elaborado de leche de _____ (Opciones: A. baca Bx. Vaca)</p> <p>Los jóvenes se _____ contra las restricciones de libertad de expresión. (Opciones: Ax. revelaron B. rebelaron)</p> <p>-Ubica los verbos en el tiempo correspondiente: Caminé, iré, visitaré cocino, estudio, buscaré, escribí, pensaré, canté, cocinaré, juego, escuché.</p>

				Cuaderno 4 Los tipos de tareas que se encontraron fueron las mismas en ambos cuadernos.
	¿Las tareas que realizan los estudiantes son consultas literales?	x		Cuaderno 1: <ul style="list-style-type: none"> - Consultar en internet una historia real. - Buscar en el diccionario 20 palabras con B y escribir su significado, luego hacer una oración con cada una. - Escribe 10 ejemplos de palabras compuestas - Consultar sobre los lugares turísticos vistos hoy en clase, buscar: ubicación, atractivos turísticos, actividades para hacer y toda la información que encuentres en el lugar - Busca en el diccionario el significado de las siguientes palabras - Buscar y definir: ¿Qué es la malaria? ¿Quién inventó la vacuna para la malaria? ¿Qué investigaciones hizo Manuel Elkin Patarroyo? Cuaderno 2 Se encuentra la misma información que en el número 1. Cuaderno 3 <ul style="list-style-type: none"> - Consultar en internet una historia real. - Escribir de forma detallada la historia de los "Juguetes ordenados" y la noticia "descubre un gusano sorprendente" - Consultar una historia de terror en internet - Escribir una historia de terror contado por un adulto. - Buscar en el diccionario 20 palabras con B y escribir su significado, luego, hacer oraciones con cada una. - Consulta y escribe el sustantivo colectivo de cada imagen (rosal, cardumen, bondada, constelación, rebaño, bosque) - Escribe 10 ejemplos de palabras compuestas. - Del siguiente poema indica: 1 ¿Cuántas estrofas tiene? 2 ¿Cuántos versos tiene? 3 señala las palabras que riman. Cuaderno 4 Se repite la misma información de la casilla de anterior.
	¿Las tareas que realizan los	x		Cuaderno 1: <ul style="list-style-type: none"> - Escribe otra solución para que los niños de

	<p>estudiantes son construcciones propias?</p>		<p><i>gusto de arcicio no vuelvan a romper las cosas de la ciudad.</i></p> <p><i>-Solución: enseñar a los niños que las cosas no se pueden dañar y castigarlos para que ello sepa que las cosas no se pueden dañar.</i></p> <p><i>- Consultar dos leyendas colombianas, luego realiza en tu cuaderno un cuadro comparativo para escribir a sus personajes y explicar los elementos ficticios y reales de los hechos narrados.</i></p> <p><i>- Imagina que eres un superhéroe y viajas a un país en donde el agua es un recurso limitado escribe un cuento en donde narres como ayudas a las personas a conservar el agua.</i></p> <p><i>- Escribe otro final para la historia de Isa y el gigante.</i></p> <p><i>- Con tus palabras, escribe sobre lo que trata el cuento del robot guardaespaldas.</i></p> <p>Cuaderno 2 Se repite la misma información.</p> <p>Cuaderno 3</p> <p><i>- Escribe otra solución para que los niños de Busto Arsizio no vuelvan a romper las cosas de la ciudad. - Consulta dos leyendas colombianas, luego, realiza en tu cuaderno un cuadro comparativo para describir a sus personajes y explicar los elementos ficticios y reales de los hechos narrados.</i></p> <p><i>- Con tus palabras escribe sobre que se trata el cuento "El robot guarda espaldas" *Elije uno de los siguientes tipos de cuento. Maravilloso, Terror, Ficción y Policiaco y escribe un cuento de tu autoría en él se debe evidenciar el inicio, nudo y desenlace. Donde se desarrollará la historia (Lugar) se debe presentar borrador en 15 días (marzo 22) y corregido en una carpeta en marzo 29, Los cuentos se expondrán en la biblioteca</i></p> <p><i>- Crea y dibuja un monstruo con las siguientes características y escribe un cuento: Una cabeza, tres orejas, una nariz, seis dedos, cinco ojos, una boca, cuatro brazos, una pierna.</i></p> <p><i>- Escoger un tema para exponer.</i></p> <p><i>- Elaborar una cartelera con información sobre la temática y socializarla el viernes 24 de mayo ante el grupo. Estudiar para la exposición. Nota: Puedes hacer la cartelera en grupo individual.</i></p> <p><i>- Lee el texto y escribe tres razones que demuestre porque es un texto expositivo.</i></p>
--	--	--	--

				<p>- <i>Escribir un poema al colegio.</i></p> <p>Cuaderno 4 Se repite la misma información de la casilla de arriba.</p>
	¿Las tareas propuestas por la docente permiten la reflexión del estudiante?		x	<p>Cuaderno 1: No se evidenció ninguna tarea que generará la reflexión del estudiante.</p> <p>Cuaderno 2: No se evidenció ninguna tarea que generará la reflexión del estudiante</p> <p>Cuaderno 3: No se evidenció ninguna tarea que generará la reflexión del estudiante.</p> <p>Cuaderno 4: No se evidenció ninguna tarea que generará la reflexión del estudiante</p>
	¿El tipo de tareas reflejan la perspectiva de la docente sobre la escritura como un producto?	x		<p>Cuaderno 1: - <i>Elige uno de los siguientes tipos de cuento: maravilloso, terror, ficción, policiaco. Y escribe un cuento de tu autoridad. En el que se debe evidenciar e inicio, nudo y desenlace. Donde se desarrolla la historia (lugar) se debe presentar borrador en quince días (marzo 22) y corregido y en carpeta en marzo 29 los cuentos se podrán en ...</i></p> <p>- <i>Crea y dibuja un mostro con las siguientes y escribe un cuento: - una cabeza, tres orejas, una nariz, seis dedos, cinco ojos, una boca, cuatro brazos y una pierna.</i></p> <p>Cuaderno 2: Se evidenció la misma información en este cuaderno.</p> <p>Cuaderno 3: - <i>Escoge una de las siguientes palabras y con un compañero inventa un poema.</i> - <i>Escribir un poema al colegio.</i> - <i>Elige uno de los siguientes tipos de texto: Maravilloso, terror, ficción y policiaco y escribe un cuento de tu autoría en el que se debe evidenciar inicio, nudo y desenlace, donde se desarrollara la historia, se debe presentar el</i></p>

				<p><i>borrador el 15 día y corregido el 29 de marzo.</i></p> <p>Cuaderno 4: Se encontró la misma información de la casilla anterior.</p>
<p>Actividades</p> <p>Son propuestas que permiten reforzar una temática abordada durante el desarrollo de la clase</p>	<p>¿Se evidencian actividades donde prima la gramática?</p>	x		<p>Cuaderno 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Completa los espacios en blanco con "v" o "b"</i> - <i>Completa las oraciones con "v" o "b"</i> - <i>Escribe los sustantivos en el lugar que correspondan: triple, doble, hormiga, ganado, hormiguero, oveja, medio, octavo, flor, jardín, res, rebaño, tercio, cuarto, arboreo, colmera</i> - <i>sustantivos individuales, sustantivos colectivos, sustantivos múltiples.</i> - <i>Identifica los adjetivos en las siguientes oraciones:</i> - <i>El niño tiene el pelo rubio, mi padre es altísimo, la casa tiene un salón muy amplio, este balcón es el más bonito de la finca, andrea es una chica estudiosa, sofia consigio hacer un extra ligero.</i> - <i>Subraya los adjetivos en el texto: El fin de semana estuve en la playa, el mar era azul y enorme, pude darme cuenta de que era más profundo que el río Amazonas y aún más hermoso. Hice nuevas amistades Tatiana y Julián. Tatiana es altísima y crespa, Julián es más bajito que yo y más delgado que Tatiana, fue un divertido fin de semana.</i> - <i>Busca 10 palabras con predicado y realiza una oración con cada una.</i> - <i>Escribir para el viernes palabras con sufijo.</i> - <i>Ubica los prefijos de la lista en la palabra correcta: auto, bi, anti, im, intro, micro, des, sub, re.</i> - <i>Escribe 10 ejemplos de palabras compuestas.</i> - <i>Escribir el diminutivo de las siguientes palabras: casa, cuchara, gato, conejo, pajarito, papel, boca, bota.</i> - <i>Completa las oraciones escribiendo hecho o echo.</i> <p>Cuaderno 2: Se encuentran las mismas actividades en ambos cuadernos.</p> <p>Cuaderno 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Completa los espacios en blanco con "v" o "b"</i> - <i>Completa las oraciones con "v" o "b"</i> - <i>Escribe los sustantivos en el lugar que correspondan: triple, doble, hormiga, ganado,</i>

				<p><i>hormiguero, oveja, medio, octavo, flor, jardín, res, rebaño, tercio, cuarto, arboreo, colmera</i></p> <p><i>-Sustantivos individuales, sustantivos colectivos, sustantivos multiples.</i></p> <p><i>- Identifica los adjetivos en las siguientes oraciones:</i></p> <p><i>- El niño tiene el pelo rubio, mi padre es altísimo, la casa tiene un salón muy amplio, este balcón es el más bonito de la finca, andrea es una chica estudiosa, sofia consigio hacer un extra ligero.</i></p> <p><i>- Subraya los adjetivos en el texto: El fin de semana estuve en la playa, el mar era azul y enorme, pude darme cuenta de que era más profundo que el rio amazonas y aún más hermoso. Hice nuevas amistades Tatiana y Julián. Tatiana es altísima y crespa, Julián es más bajito que yo y más delgado que Tatiana, fue un divertido fin de semana.</i></p> <p><i>- Busca 10 palabras con predicado y realiza una oración con cada una.</i></p> <p><i>- Escribir para el viernes palabras con sufijo.</i></p> <p><i>- Ubica los prefijos de la lista en la palabra correcta: auto, bi, anti, im. intro, micro, des, sub, re.</i></p> <p><i>- Escribe 10 ejemplos de palabras compuestas.</i></p> <p><i>- Escribir el diminutivo de las siguientes palabras: casa, cuchara, gato, conejo, pajaro, papel, boca, bota....</i></p> <p><i>- Completa las oraciones escribiendo hecho o echo.</i></p> <p>Cuaderno 4: Se repite la misma información del cuaderno 3.</p>
	¿La docente propone actividades desde situaciones reales de comunicación?		x	
	¿Se evidencian actividades fragmentadas que no se encuentran articuladas a la temática general?		x	<p>Cuaderno 1:</p> <p><i>- Dibuja y escribe las labores que debe realizar un hombre.</i></p> <p><i>- Dibuja y escribe las labores que crees debe tener una mujer.</i></p>

**Cuaderno 2:**

Se repite la misma información.

Cuaderno 3:

Actividades que debe hacer un hombre y actividades que crees que debe hacer una mujer.

**Cuaderno 4:**

Este cuaderno no tiene registro del mandala, aunque todos los demás sí.

Actividades que debe hacer un hombre y actividades que crees que debe hacer una mujer.

¿Las actividades están relacionadas con el plan lector?

x

Cuaderno 1:

Son actividades aisladas al texto que se trabajó durante los periodos, las actividades no estaban articuladas con el plan lector, no se evidenció en el cuaderno.

Cuaderno 2, 3 y 4:

Se repite la información anterior.

¿Las actividades propuestas son de

x

Cuaderno 1:

- Busca en el diccionario 10 palabras y escribe el significado. Luego, escribe con tus compañeros una historia en las que involucren algunas de las

	carácter individual?		<p><i>palabras que buscaste.</i></p> <p><i>- En parejas crear o investigar un periodico para presentar a mis compañeros. Seguir las indicaciones:</i></p> <p><i>1- Piensa en el título escribe varias opciones y luego elige</i></p> <p><i>2- escoger los temas de interes para tus compañeros.</i></p> <p><i>- Junto con un compañero lee una noticia. Luego, esponela ante el grupo.</i></p> <p><i>3. Selecciona o señala las siguientes partes del periodico - Cabecera: nombre del periodico-Datos de la cabecera: número de edición, fecha y precio. - El mostrario de las noticias: noticias más importantes con titulares y fotografías.</i></p> <p>Cuaderno 2: Se repite la información en ambos cuadernos.</p> <p>Cuaderno 3: <i>- Busca en el diccionario 20 palabras y escribe el significado, luego escribe con tus compañeros una historia en las que involucres algunas palabras que buscaste.</i></p> <p><i>- En parejas crear o inventar el periodico para presentar a mis compañeros, seguir las indicaciones: piensa en el titulo, escribe varias opciones y luego elige, escoger tres temas de interes para tus compañeros. * Lee la situacion y conversa con un compañero acerca de cual es el comportamiento de los niños de la imagen.</i></p> <p>Cuaderno 4: Esta información se repite de la casilla anterior.</p>
	¿La docente propone actividades que permitan la comprensión de diversos tipos de texto?	x	<p>Cuaderno 1: <i>Texto narrativo:</i></p> <p><i>- A partir de los cuentos Isa y el gigante, el encierro de la princesa, la niña sonriente y el visitante nocturno contesta: ¿Qué le pidió la madre a Isa? ¿Qué le sucede a la princesa isa en el bosque? ¿Como finaliza la historia? ¿Que le sucedió a la princesa emilia cuando se encontro con la bruja? ¿quien recató a la princesay como lo hizo? ¿quién era la niña sonriente? ¿Porqué crees que se le aparecia constantemente el niño? ¿si fueras el chico de la historia como habrías actuado? ¿Qué le sucedió a leonardo en su nueva casa? ¿De Que se enteró leonardo vio los recortes de periodicos en la escuela? ¿Qué otro nombre le pondrias a la</i></p>

historia?

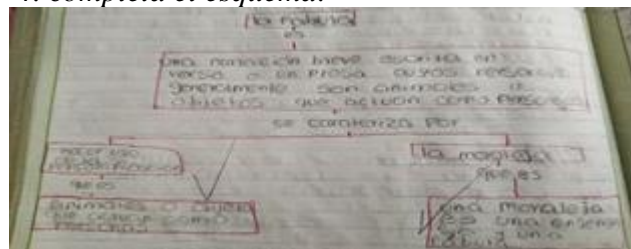
- La fábula:

1. Subraya la respuesta correcta. En la expresión, si le salvo la vida al lobo atragantando podre pedirle todo lo que se me antoje, la cigüeña demostro: avaricia, solidaridad, inteligencia, miedo, egoismo, arrogancia. 2.

2. La cigüeña huyo porque: se sintió en peligro, tenia vergüenza, estaba muy enojada, debia salvar a otro animal en peligro.

3. colorea la enseñansa que deja la fabula

4. completa el esquema:



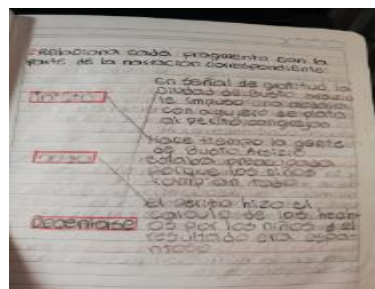
Cuaderno # 2:

Se repite la información en ambos cuadernos.

Cuaderno # 3:

Tipo de texto narrativo: imágenes.

- Lee el texto y escribe tres razones que demuestre porque es un texto expositivo.
- Escribe cuales son los pasos para hacer una exposición.
- Escribir un poema al colegio.



investigado.

La fábula: Es una narración breve, escrita en verso o en prosa cuyos personajes geeralmente son animales u objetos animados que piensas que piensan reflesonan, hablan y actuan como personas. A este recurso se le llama personificación. La fabula tiene como intencion dejar una enseñansa, que tambien se llama moraleja.

El sustantivo: Los sustantivos son palabras que nombran personas, animales, lugares, objetos, emociones o sentimientos. por ejemplo: juanita, collar, ciudad, felicidad. según aquello que nombran existen varias clases de sustantivos.

El uso de las mayúsculas: Se usa mayúscula para: al pricipio de un escrito, después de un punto seguido y punto y aparte, cuando escribimos nombres propios y nombres dados a animales, cuando escribimos apellidos, nombres geográficos, atributos divinos (Santo, Redentor, Monseñor, Pastor), sobre nombres, títulos de obras don quijote de la mancha, títulos de dignidades y autoridades (secretaria, Gerente de ventas) y generalmente después de dos puntos.

Cuaderno 2:

Se evidenció la misma información.

Cuaderno 3

La narración es el relato detallado de sucesos reales o imaginarios se presenta en orden cronológico para facilitar su comprensión, consta de tres partes básicas: Inicio, nudo y desenlace. Estructura del texto narrativo: Inicio, En esta parte empieza la historia, y en ella se presenta a los personajes, la situación que viven y el lugar donde suceden los hechos. Nudo: En esta parte se cuentan las aventuras o problemas que se presentan a los personajes, Desenlace: En esta parte se narra la forma como se resuelven los conflictos del relato. Tipos de narrador: Narrador omnisciente, describe detalladamente las situaciones, sentimientos y pensamientos de los personajes de la narración. pero no participa en ella, en ocasiones puede ser el mismo autor. Narrador testigo o protagonista: Participa en la

				<p><i>narración pues es uno de los personajes. El uso de la B: En el idioma español así como en nuestro alfabeto, existen dos letras con sonidos similares, la B que se pronuncia be y la V. Los pictogramas son imágenes o símbolos convencionales que representan objetos o ideas sin emplear las palabras. Los jeroglíficos: son formas de escritura basada en figuras o símbolos empleados principalmente por los antiguos egipcios. El periódico: Es un medio masivo de comunicación que informa sobre los diferentes eventos que suceden a diario en el mundo. Los periódicos presentan el lenguaje escrito y el gráfico que ayudan a comprender mejor la información, de acuerdo con la temática hay diferentes tipos de periódicos: deportivos, económicos, escolares, institucionales, etc. partes del periódico, la cabecera: Es el nombre del periódico. Datos de la cabecera: Número de edición, fecha de publicación y precio del ejemplar del periódico. Índice o sumario: Presenta algunos contenidos de interés, con la indicación de la sección y la página donde aparecen. Muestrario de noticias: Noticias más importantes acompañados de grandes titulares, fotografías y otros materiales gráficos. la cortesía: Existen palabras, gestos, y comportamientos que llamamos fórmulas de cortesía, estas nos permiten convivir de forma amigable y respetuosa, sirven para relacionarnos con los demás de forma cordial, por ejemplo: Buenas tardes, tenga la bondad o pido perdón.</i></p> <p>Cuaderno 4 Esta información se repite de la casilla anterior.</p>
	¿Los estudiantes toman nota de manera individual de aquello que consideran importante?		x	
	¿Las consignas de escritura permiten que los niños se asuman como escritores		x	<p>Cuaderno 1, 2, 3, 4. Cuando existe una consigna de una escritura, da las características que debe tener el personaje, por ejemplo, de manera que los estudiantes difícilmente comprendan que pueden llegar a</p>

	auténticos?			serlo.
Estrategias novedosas. Metodologías propuestas por la docente que son poco usuales y ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se reflejan en algunas consignas escritas por los niños en sus cuadernos.	¿Se evidencian estrategias novedosas en el proceso de enseñanza		x	
	¿Realiza estrategias de interdisciplinariedad?		x	
	¿La docente usa el lenguaje para hacer juegos de roles y promover la comunicación en situaciones cercanas para el estudiante?		x	
	¿La docente implementa actividades haciendo uso de las TIC?		x	